

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

TRANSITION ET ADAPTATION DES ÉTUDIANT.E.S AU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE :
ÉTUDE QUALITATIVE LONGITUDINALE EXPLORATOIRE DES LIENS AVEC LA SANTÉ
MENTALE ET LA PERSÉVÉRANCE ACADÉMIQUE

THÈSE

PRÉSENTÉ(E)

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

FRÉDÉRIQUE TREMBLAY-LÉGARÉ

MAI 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Alors que j'arrive moi-même à la « fin » d'une grande transition de vie, à la fin de mon doctorat avec le dépôt de cette thèse, durant laquelle les doutes, les questionnements, et parfois le découragement m'ont grandement habitée, je tiens à prendre le temps de remercier mes « personnes ». Ceux qui ont rendu cette transition un peu plus douce, un peu moins lourde, qui m'ont encouragée à persévérer, mais qui m'ont surtout raccroché à l'espoir du « après ». Une transition, que ce soit le début du doctorat ou bien la fin, c'est chamboulant : ça confronte à la perte de sens et à la reconstruction. Dans cette traversée, ma traversée, des liens ont ramené un peu de sens, un peu de direction dans toute cette incertitude et je me sens vraiment privilégiée d'avoir été si bien entourée. Je ne sais sincèrement pas comment j'aurais pu réussir sans vous.

Maman, depuis que je suis toute petite, tu es mon plus grand ancrage. Tu m'as soutenue au maximum de tes capacités et je ne saurais jamais comment t'exprimer l'ampleur de ma gratitude. Tu as toujours cru en moi, même dans les moments où moi, je n'y croyais pas. Merci pour ton amour inconditionnel, merci de m'avoir encouragée, accompagnée et poussée à continuer. Je ne serais pas ici sans toi, cette thèse n'existerait pas sans toi. Un petit mot pour ma cousine Katerine, ma sœur de cœur, merci, sincèrement, d'être un ancrage toi aussi. J'ai un peu moins peur quand je ne sais pas ce qui m'attend, de savoir que tu es là. C'est précieux de t'avoir si proche de moi. Ma famille, merci.

Mes « Fillettes Québec », mes amies de toujours, Marilyn, Amélie, Alexandra, Audrey-Anne, Frédérique, Andréanne, Audrey, Pascale et Marjorie, avec qui j'ai grandi. Depuis plus de 20 ans, vous êtes toujours là, même dans la distance, même avec le temps qui passe. Notre amitié, dans les dernières années, a évolué, tout comme nous, mais elle est restée réconfortante, sécurisante et pleine de sens malgré tout. Vous êtes de celles qui me connaissent le mieux, par cœur, presque mieux que moi-même parfois. Merci de m'aimer comme je suis, vous êtes la famille que mon cœur a choisie et que je choisirai toujours.

Mes ami.e.s que j'ai rencontrés au doctorat, Corentin, Léa, Elizabeth, Émilie et toutes celles qui ont croisé mon chemin de façon significative à votre manière, merci de m'avoir montré que c'était possible de persévérer et de terminer. Merci d'avoir normalisé ce parcours vertigineux. Merci d'être encore là aujourd'hui, même à l'approche de cette fin. Un petit mot spécial pour mon amie Anne-Sophie, ma première amie du doctorat. Tu es devenue, toi aussi, un ancrage dans ma vie. Merci de m'avoir écoutée, soutenue, encouragée dans les derniers mois. Sam, ma sœur cosmique, amies dès la première seconde, lorsqu'on s'est rencontrées, je suis contente de t'avoir « retrouvée » dans la dernière année. Je pense que nos chemins de vie seront toujours alignés d'une façon ou d'une autre. Merci d'avoir été là. Merci d'être là.

Anne-Marie, ma meilleure amie, depuis une décennie, alors que nous commençons une nouvelle étape dans nos vies respectives. Je ne saurai jamais te dire à quel point je suis reconnaissante de notre arrivée simultanée à Montréal et qu'on se soit trouvées. Merci simplement d'être toi. Merci pour ton écoute infinie, pour ton amitié, ton accueil. Je suis privilégiée de marcher à tes côtés. Annik, mon amie, merci de marcher ton propre chemin, de suivre la voie du courage et de la cohérence. Merci de ta présence, de ta générosité et de ton savoir-être. Tu es un modèle pour moi.

Louis, merci pour les cinq dernières années. Même si nos chemins se sont séparés dans la dernière année, je suis reconnaissante de tout ce que nous avons traversé ensemble, de notre premier stage clinique, au creux de la pandémie, à nos défis personnels. Merci de ton soutien durant cette si grosse étape de ma vie.

Mes petits chiens d'amour, Pom et Timmie, ils ne sauront jamais à quel point ils m'ont aidé à garder le cap, à garder un équilibre de vie, quand j'avais l'impression de sombrer dans le découragement.

À mon équipe clinique du STAH, aux psys, merci de m'avoir accueillie avec vous sans jugement, dans la compréhension, depuis trois ans déjà, suivant mes internats, même quand j'étais encore en transition, presque psy (enfin)! Un merci spécial à Geneviève, ma première superviseuse. Je ne te répéterai jamais assez à quel point tu es un modèle important pour moi. Merci. À mes amies d'internat, Valérie et Emily qui sont devenues bien plus que des amies d'école. Merci d'avoir franchi ces étapes avec moi.

Merci au CRISE pour les bourses octroyées (Bourse de soutien aux études (2020-2021) et bourse de soutien à la rédaction pour fin des études (2023-2024)). Cela m'a offert un peu de répit. Merci aussi au donateur anonyme de la Fondation de l'Université du Québec, vous avez été une petite lumière dans ce marathon qui me paraissait sans fin. Merci à Thèsez-vous, à l'équipe d'anims, aux personnes que j'ai rencontrées là-bas, à tous mes collègues croisés sur le chemin de la rédaction ! Vous avez été un phare auquel je me suis accrochée, vous m'avez permis de me sentir moins seule, entourée. Merci à Sophie, qui a transcrit une première version des (35!!!) entretiens individuels et de groupe que j'ai menés. Merci, tu m'as beaucoup aidé.

Le plus gros et sincère des mercis à ma directrice, Cécile. Merci d'avoir accepté de me diriger après mon examen doctoral en mars 2019, dans une période où j'avais l'impression que tout s'écroulait. Merci de m'avoir fait confiance, de m'avoir guidée avec flexibilité, mais aussi avec structure quand j'en avais besoin. Merci pour tes réflexions, ta gentillesse et ta bienveillance. Merci de m'avoir accompagnée dans ce parcours, ça a fait toute la différence. Merci.

Finalement, Laurent, tu es arrivé dans ma vie dans les derniers mois, de façon tellement inattendue. Je me surprends moi-même à écrire ces mots, mais notre relation s'est développée tellement naturellement, que je ne pourrais faire autrement. Tu as été aux premières loges des derniers moments charnières de cette transition entre la fin de mon doctorat vers ma vie professionnelle, et ton soutien, ta présence, ton écoute, et ton amour ont été un réel baume pour moi. Merci pour la douceur et la joie que tu apportes dans ma vie. Je ne sais pas où la vie nous mènera, mais je suis certaine qu'à tes côtés, le meilleur est à venir. Je suis heureuse de commencer cette prochaine étape avec toi. Merci.

DÉDICACE

Je dédie cette thèse à celles que j'ai été, à ma « petite » en moi et
à toutes ces autres parties qui doutaient, mais qui ont réussi.

Je dédie cette thèse à tous ceux qui ont fait, qui font ou qui
feront cette transition vers les études aux cycles supérieurs.

Je dédie cette thèse à tous.tes ces étudiant.e.s qui consacrent une
si grande partie d'eux-mêmes et de leur vie à faire ce qu'ils
font, en grande partie pour accompagner et aider les autres.

Merci particulièrement à ceux qui ont accepté que je porte
leur voix dans ce projet.

AVANT-PROPOS

Ce manuscrit utilise, dans la mesure du possible, une écriture inclusive afin de refléter la diversité des genres et de lui accorder une plus grande visibilité.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	v
AVANT-PROPOS	vi
LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiv
RÉSUMÉ.....	xv
ABSTRACT	xvi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE : ÉTAT DES CONNAISSANCES	4
1.1 Santé mentale étudiante	4
1.1.1 Portrait global	4
1.1.2 Spécificité des étudiant.e.s aux cycles supérieurs	6
1.1.3 Spécificité des étudiant.e.s aux études supérieures en psychologie	8
1.1.4 Contexte pandémique de Covid-19	9
1.2 Persévérance académique	11
1.2.1 Portrait global	12
1.2.2 Facteurs influençant la persévérance et l'abandon des études aux cycles supérieurs au Québec	13
1.2.3 Spécificité des étudiant.e.s aux études supérieures en psychologie	20
1.2.4 Contexte pandémique de Covid-19	21
1.3 Transition et adaptation	21
1.3.1 Portrait global : transition aux études de cycles supérieurs	22
1.3.2 Contexte pandémique de Covid-19	24
1.4 Synthèse de la problématique	25
1.5 Orientations de la thèse.....	26
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	28
2.1 Santé mentale.....	28
2.1.1 Définitions et concepts	28
2.1.1.1.... Santé mentale.....	28
2.1.1.2.... Détresse, trouble et maladie mentale.....	29
2.1.1.3.... Promotion et prévention	30
2.1.2 Modèle du double continuum de la santé mentale de Keyes (2002, 2005, 2007)	30
2.1.2.1.... Présentation du modèle de Keyes.....	30
2.1.2.2.... Opérationnalisation et contexte d'utilisation du modèle de Keyes	32
2.1.2.3.... Forces et limites du modèle de Keyes	34

2.2 Persévérance académique	35
2.2.1 Concepts et définitions	35
2.2.1.1.... Persévérance académique	35
2.2.1.2.... Réussite académique.....	36
2.2.1.3.... Motivation et engagement	36
2.2.2 Modèle de l'intégration aux études de Tinto (1975, 1993, 1997)	37
2.2.2.1.... Présentation du modèle de Tinto	37
2.2.2.2.... Opérationnalisation du modèle de Tinto	40
2.2.2.3.... Contexte d'utilisation du modèle de Tinto	41
2.2.2.4.... Forces et limites du modèle de Tinto.....	42
2.2.2.5.... Utilisation du modèle de Tinto dans le cadre de cette recherche	43
2.3 Transition et adaptation	43
2.3.1 Définitions et concepts	43
2.3.1.1.... Transition.....	43
2.3.1.2.... Adaptation	45
2.3.2 Modèle de l'adaptation à une transition de Schlossberg (1981, 1984, 1995).....	46
2.3.2.1.... Présentation du modèle de Schlossberg.....	46
2.3.2.2.... Opérationnalisation du modèle de Schlossberg.....	48
2.3.2.3.... Contexte d'utilisation du modèle de Schlossberg.....	50
2.3.2.4.... Forces et limites du modèle de Schlossberg.....	50
2.3.2.5.... Utilisation du modèle de Schlossberg dans le cadre de cette recherche.....	51
2.4 Modèle écologique de Bronfenbrenner (1977, 1979).....	52
2.4.1 Présentation du modèle de Bronfenbrenner comme cadre d'analyse transversal.....	52
2.4.2 Contexte d'utilisation, forces et limites du modèle de Bronfenbrenner	53
2.4.3 Utilisation du modèle de Bronfenbrenner dans le cadre de cette recherche.....	54
2.5 Synthèse et articulation théorique.....	54
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	57
3.1 Paradigmes et posture scientifique	57
3.1.1 Réalisme critique et psychologie communautaire	57
3.1.2 Approche qualitative et visée compréhensive	58
3.1.3 Démarche descriptive-interprétative.....	59
3.2 Structure générale du projet de recherche.....	59
3.2.1 Participant.e.s.....	60
3.2.2 Recrutement.....	60
3.2.3 Échantillon.....	61
3.2.3.1.... Caractéristiques individuelles et sociodémographiques des participant.e.s	61
3.2.3.2.... Caractéristiques associées à la transition académique des participant.e.s.....	62
3.3 Collectes de données.....	64
3.3.1 Temps de mesure	64
3.3.2 Entretiens	64
3.3.2.1.... Entretiens individuels (T1 & T2).....	64
3.3.2.2.... Entretiens de groupe (T3 & T4)	66
3.4 Analyses.....	67
3.4.1 Préparation des données	67
3.4.2 Analyses thématiques mixtes (démarche déductive-inductive itérative) :	67

3.4.2.1.... Analyses thématiques longitudinales de l'expérience de transition	68
3.4.2.2.... Détails des analyses thématiques et des étapes de construction du journal de codes.....	68
3.4.2.3.... Synthèse des trajectoires individuelles des étudiant.e.s	71
3.4.2.4.... Analyse comparative des trajectoires des participant.es	71
3.5 Considérations éthiques	72
3.5.1 Considérations réflexives.....	73
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....	75
4.1 Objectif 1 : Préparation à la transition et processus d'adaptation.....	75
4.1.1 Préparation à la transition	75
4.1.2 Processus d'adaptation.....	77
4.1.2.1.... Évolution de l'état de santé mentale et perception du niveau de difficulté de l'expérience académique.....	78
4.1.2.2.... Synthèse interprétative : évolution de la santé mentale et perception de l'expérience académique.....	81
4.1.2.3.... Résumé des trajectoires individuelles de transition et profils globaux d'adaptation	82
4.1.2.4.... Synthèse interprétative : profils globaux d'adaptation	88
4.1.2.5.... Mise en commun de l'expérience : exercice des 5 mots	89
4.2 Objectif 2 : Facteurs et éléments associés à la qualité de la transition	91
4.2.1 Facteurs de protection et de risque	91
4.2.2 Éléments du modèle des 4S (situation, soi, soutien, stratégies)	94
4.2.3 Synthèse interprétative des liens entre les différents thèmes à l'étude.....	98
4.3 Objectifs 3 : Intégration de la transition dans le contexte de vie des étudiant.e.s en tenant compte des impacts de la pandémie de Covid-19	99
4.3.1 Thèmes et dimensions de l'intégration de la transition au contexte de vie	100
1..... Niveau de satisfaction et attentes :	100
2..... Soutien social :.....	103
3..... La relation avec la direction de recherche : le mariage professionnel :	106
4..... La pression de performance :	108
5..... La culture du programme :	109
6..... Santé mentale et la (non) accessibilité des services/ressources :.....	112
7..... Remises en question et changements :	113
8..... Motivations à persévérer :	115
9..... Outils, services et ressources académiques :	117
10..... Conseils en rafales aux prochain.e.s :	118
4.3.2 Synthèse interprétative : une redéfinition identitaire et une réorganisation des sphères de vie	120
4.3.3 Retour en présentiel comme deuxième transition : anticipation et vécu	121
1..... Anticipation et projection :	121
2..... Retour en présentiel :	123
4.4 Objectif 4 : Besoins exprimés par les étudiant.e.s en lien avec la transition au doctorat en psychologie	125
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....	128
5.1 Rappel du contexte, de la question et des objectifs de recherche	128
5.2 Interprétation des principaux résultats.....	129
5.2.1 Retour sur les expériences individuelles.....	129

5.2.1.1....Constat 1 : La préparation à la transition aux cycles supérieurs en psychologie paraît floue et peu structurée	130
5.2.1.2....Constat 2 : Les trajectoires de transition sont variées : le processus d'adaptation à la transition aux cycles supérieurs en psychologie n'est pas linéaire ou continue et ne présente pas toujours de fin claire.....	132
5.2.1.3....Constat 3 : Le contexte de pandémie Covid-19 a exacerbé les difficultés vécues, illustrant que la transition aux cycles supérieurs en psychologie demeure un processus rempli de défis, auquel les étudiant.e.s semblent malgré tout s'adapter	133
5.2.1.4....Constat 4 : Les différents modèles théoriques utilisés ensemble sont utiles pour saisir la complexité de la problématique	134
5.2.2 Retour sur la mise en commun des expériences	135
5.3 Proposition d'un modèle de compréhension intégré de la transition aux études de cycles supérieurs en psychologie	137
5.3.1 Recommandations pratiques.....	139
5.4 Contributions de la thèse.....	143
5.4.1 Forces et limites.....	143
5.4.1.1....Forces.....	143
5.4.1.2....Limites.....	144
5.4.2 Implications des résultats : réflexions pour la recherche.....	146
CONCLUSION	147
ANNEXE A AFFICHE DE RECRUTEMENT	149
ANNEXE B CANEVAS D'ENTRETIEN.....	150
ANNEXE C CERTIFICAT ÉTHIQUE	156
ANNEXE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	157
ANNEXE E RÉSUMÉ DÉTAILLÉS DE L'EPXÉRIENCE INDIVIDUELLE DE TRANSITION	163
BIBLIOGRAPHIE	177

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Modèle du double continuum de la santé et de la maladie mentale (Keyes), traduite et tirée de l'INSPQ (2024).....	31
Figure 2.2 Modèle de départ institutionnel/intégration académique de Tinto (1993), traduit par Bégin (2020)	39
Figure 2.3 Modèle des cycles de transition de De Clercq (2010), tiré de Descheneau-Guay (2020).....	45
Figure 2.4 Résumé du modèle de Schlossberg (1981, 1984), traduit par Gingras et Sylvain (1998).....	48
Figure 2.5 Modèle de Schlossberg révisé (1995), traduit par Gingras et Sylvain (1998).....	49
Figure 2.6 Modèle de Schlossberg révisé (2011).....	49
Figure 2.7 Traduction libre du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1977, 1979).....	52
Figure 2.8 Schéma préliminaire de l'articulation théorique entre les différents thèmes mobilisés	55
Figure 3.1 Aperçu de la structure du projet de recherche	60
Figure 3.2 Questions du questionnaire abrégé (CSM-QA), traduit et tiré de statistique Canada, Rapport sur la santé mentale positive et sur la maladie mentale (Gilmour, 2014)	65
Figure 4.1 Évolution de l'état de santé mentale (T1 à T3)	78
Figure 4.2 Nuage de mots tiré de NVivo (Mots de l'ensemble des étudiant.e.s.)	90
Figure 4.3 Modèle de compréhension intégré initial : liens entre les thèmes de la santé mentale, de la persévérance académique et de l'adaptation en contexte de transition entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie.....	99
Figure 5.1 Modèle de compréhension intégré final : liens entre les thèmes de la santé mentale, de la persévérance académique et de l'adaptation en contexte de transition entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie.....	139

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Facteurs d'abandon et de persévérance aux études universitaires selon Sauvée <i>et al.</i> , (2006)	14
Tableau 3.1 Caractéristique sociodémographiques de l'échantillon (N = 14)	62
Tableau 3.2 Caractéristiques académiques de l'échantillon (N = 14)	63
Tableau 4.1 Léa : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation	82
Tableau 4.2 Grace : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation	83
Tableau 4.3 Cédric : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation	83
Tableau 4.4 Flavie : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation	84
Tableau 4.5 Marie : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation	84
Tableau 4.6 Guillaume : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation	84
Tableau 4.7 Alexandra : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation	85
Tableau 4.8 Morgane : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation	85
Tableau 4.9 Sophie : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation	86
Tableau 4.10 Caroline : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation	86
Tableau 4.11 Virginie : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation	87
Tableau 4.12 Anne : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation	87
Tableau 4.13 Florian : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation	87
Tableau 4.14 Oscar : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation	88
Tableau 4.15 Continuum des profils d'adaptation	89
Tableau 4.16 Facteurs de protection et de risque individuels	91
Tableau 4.17 Facteurs de protection et de risque micro-mésosystémiques	92
Tableau 4.18 Facteurs de protection et de risque exosystémiques	92
Tableau 4.19 Facteurs de protection et de risque macrosystémiques	93
Tableau 4.20 Facteurs de protection et de risque chronosystémiques	93
Tableau A1 Léa : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition	163
Tableau A2 Grace : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition	164

Tableau A3 Cédric : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition.....	165
Tableau A4 Flavie : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition.....	166
Tableau A5 Marie : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition	167
Tableau A6 Guillaume : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition.....	168
Tableau A7 Alexandra : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition	169
Tableau A8 Morgane : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition	170
Tableau A9 Sophie : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition.....	171
Tableau A10 Caroline : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition.....	172
Tableau A11 Virginie : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition	173
Tableau A12 Anne : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition.....	174
Tableau A13 Florian : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition	175
Tableau A14 Oscar : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition	176

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACHA : American College Health Association

APA : American psychiatric association

ASEUCC : Association canadienne des services aux étudiants des collèges et universités

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

CSM-QA/MHC-SF: Continuum de santé mentale-Questionnaire abrégé/Mental Health Continuum-Short Form

CSMC : Commission santé mentale Canada

CRSH : Conseil de recherche en sciences humaines

DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux-cinquième édition

DX : Diagnostic de trouble de santé mentale/neurodéveloppemental

FRQSC : Fonds de recherche du Québec-Société et culture

ICOPE : Indicateurs de conditions et de poursuite des études

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

NCHA : National college health assessment

OECD : Organisation for economic co-operation and development

OMS : Organisation mondiale de la santé

OSMÉES : Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur

MHRC : Mental health research Canada

SCP : Société canadienne de psychologie

UdeM : Université de Montréal

UEQ : Union étudiante du Québec

ULaval : Université Laval

UQAM : Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Contexte : La santé mentale des étudiant.e.s aux cycles supérieurs suscite une attention croissante dans les milieux de recherche, les regroupements étudiants et sur le plan politique, particulièrement depuis la pandémie de Covid-19. La littérature souligne une détérioration du bien-être psychologique de cette population, ainsi que des taux élevés d'abandon des études, soulevant des questions importantes quant aux facteurs qui influencent leur expérience académique. Or, aucune étude recensée ne s'est spécifiquement penchée sur une compréhension systémique des enjeux liés à la santé mentale, à la persévérance et à l'adaptation en contexte de transition vers les cycles supérieurs.

Objectifs : Cette recherche s'intéresse particulièrement aux étudiant.e.s en psychologie faisant une transition entre le baccalauréat et le doctorat. Elle poursuit quatre objectifs principaux : 1) comprendre comment les étudiant.e.s se préparent et s'adaptent à la transition scolaire entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie; 2) identifier les facilitateurs et obstacles potentiels de l'adaptation afin de cerner ce qui peut favoriser ou nuire au bien-être psychologique et à la persévérance académique; 3) situer cette transition scolaire dans le contexte de vie global des étudiant.e.s en tenant compte de la pandémie de Covid-19; et 4) explorer les besoins exprimés en lien avec la transition et formuler des recommandations contextualisées.

Méthodologie : Un devis de recherche qualitatif longitudinal comprenant quatre temps de mesure (avant, pendant, après la transition, ainsi qu'au retour en présentiel sur les campus après les périodes de confinement liées à la pandémie Covid-19) a été retenu. Quatorze étudiant.e.s provenant de trois universités québécoises (UQAM, UdeM, ULaval) ont participé à la recherche. Des entretiens semi-structurés ont été réalisés par visioconférence : individuels aux T1 (printemps 2020) et T2 (hiver 2021) et de groupe aux T3 (été 2021) et T4 (hiver 2022).

Résultats : Les résultats indiquent que les trajectoires de transition au doctorat en psychologie sont variées et influencées par divers facteurs liés à la santé mentale, à la persévérance et au niveau d'adaptation. La préparation à la transition apparaît comme un processus flou et peu structuré. L'adaptation elle-même n'est pas nécessairement linéaire ni continue, et ne présente pas toujours de fin claire. La santé mentale et les enjeux de persévérance académiques sont interreliés, mais leur évolution ne suit pas toujours un rythme synchrone. Enfin, bien que cette transition comporte de nombreux défis, exacerbés par la pandémie de Covid-19, la majorité des étudiant.e.s parviennent à s'y adapter.

Conclusion : La santé mentale, la persévérance et l'adaptation des étudiant.e.s en transition vers le doctorat en psychologie peuvent être soutenues par des mesures mises en place à différents niveaux systémiques, adaptées à la diversité de leurs besoins. Un accompagnement sensible aux réalités individuelles apparaît essentiel pour favoriser une adaptation réussie.

Mots clés : Transition aux cycles supérieurs, doctorat en psychologie, adaptation, santé mentale, persévérance académique, contexte de pandémie Covid-19

ABSTRACT

Context : Graduate students' mental health has received growing attention from researchers, students' associations, and policymakers, particularly since the Covid-19 pandemic. The literature highlights a decline in the psychological well-being of this population, as well as high dropout rates, raising important questions about the factors shaping students' academic experience. However, no study to date has specifically examined the systemic understanding of issues related to mental health, perseverance, and adaptation in the context of the transition to graduate studies.

Objectives : This study specifically examines psychology students undergoing the transition from undergraduate to doctoral studies. It pursues four main objectives : 1) to understand how students prepare for and adapt to the transition from undergraduate to doctoral studies in psychology; 2) to identify potential facilitators or barriers to adaptation, in order to clarify what fosters or hinders psychological well-being and academic perseverance; 3) to situate this transition within students' broader life context, while accounting for the Covid-19 pandemic; and 4) to explore student's needs regarding this transition and to formulate contextualized recommendations.

Methodology : A longitudinal qualitative design with four data collection points (before, during, and after the transition, as well as upon the return to in-person learning) was adopted. Fourteen students from three Quebec universities (UQAM, UdeM, ULaval) participated. Semi-structured interviews were conducted via videoconference, with individual interviews at T1 (spring 2020) and T2 (winter 2021), and focus groups at T3 (summer 2021) and T4 (winter 2022).

Results : Findings indicate that students's trajectories of adaptation to doctoral studies in psychology are diverse and shaped by multiple factors related to mental health, perseverance, and adaptation. Preparation for the transition emerged as a vague and poorly structured process. Adaptation itself was not necessarily linear or continuous, and often lacked a clear endpoint. Mental health and academic perseverance were interrelated, yet did not always evolve in synchrony. Finally, although this transition involved significant challenges, amplified by the Covid-19 pandemic, most students managed to adapt.

Conclusion : Graduate students' mental health, academic perseverance, and adaptation during the transition to doctoral studies can be supported by systemic measures that respond to their diverse needs. Tailored support, sensitive to individual realities, appears essential to foster successful adaptation.

Keywords : Transition to graduate studies; doctoral psychology; adaptation; mental health; academic perseverance; Covid-19 pandemic

INTRODUCTION

Mise en contexte

La santé mentale des étudiant.e.s de niveau postsecondaire au Québec suscite une attention croissante de la part des milieux de recherche et des regroupements étudiants, particulièrement depuis la crise sanitaire liée à la Covid-19. Celle-ci a amplifié des problématiques déjà présentes et engendré des impacts psychosociaux durables, notamment au sein du système éducatif. Diverses enquêtes récentes ont mis en lumière une hausse marquée de dépression et d'anxiété chez la population étudiante, particulièrement depuis 2020. De fait, à l'automne 2020, l'Union étudiante du Québec (UEQ) a mené une enquête éclair dans 17 universités québécoises : 51 % des répondant.e.s estimaient que leur niveau de détresse avait augmenté depuis le début de la pandémie, les taux d'idéations et de tentative de suicide rapportés étaient respectivement de 7 % et de 3 %. La moitié des répondant.e.s ont ressenti le besoin d'obtenir un soutien psychologique (Bérard *et al.*, 2021). Plus récemment, les résultats préliminaires de l'enquête sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur de l'Observatoire sur la santé mentale en enseignement supérieur (OSMÉES, 2025) mettent en lumière que plus de 60 % des étudiant.e.s de niveau postsecondaire rapportent une santé mentale modérée, que 42,9 % présentent un trouble d'anxiété généralisée probable et 46,6 % un épisode dépressif majeur probable.

Cette détérioration du bien-être psychologique soulève des questions importantes quant aux facteurs qui influencent l'expérience étudiante, la persévérance académique et, plus largement, l'adaptation aux études supérieures. Si l'accès à celles-ci s'est démocratisé au fil des années, cette ouverture s'accompagne de nouveaux défis liés à la diversification des profils étudiants et à la complexification de leurs besoins. Alors que les recherches antérieures en contexte académique mettaient surtout l'accent sur les déterminants structurels de la réussite, un virage s'est amorcé dans les années 2000 vers une compréhension plus fine des trajectoires étudiantes, en accordant une plus grande place à leur vécu, leurs perceptions et leurs besoins subjectifs (Paivandi et Milon, 2020). Cette reconnaissance croissante de la complexité de l'expérience étudiante a donné lieu à la mise en place de diverses ressources et initiatives institutionnelles et étudiantes visant à soutenir la santé mentale et la réussite.

Pourtant, malgré cet élargissement du regard en recherche et le déploiement de ces initiatives, les études qui s'intéressent directement au bien-être des étudiant.e.s restent limitées et se concentrent encore majoritairement sur les populations de premier cycle (*undergraduates*) (Sverdlik *et al.*, 2018). De plus, à notre connaissance, seulement quelques études font l'état d'une prise en compte longitudinale des

trajectoires entre le premier cycle et les cycles supérieurs, limitant la compréhension de l'évolution du bien-être dans ces périodes de transition, notamment entre le premier cycle et les études aux cycles supérieurs.

Dans le contexte québécois, ces enjeux prennent une couleur particulière en ce qui concerne la formation en psychologie. Depuis 2006, l'exercice de la profession exige un doctorat de troisième cycle, ce qui place les étudiant.e.s en psychologie dans un parcours particulièrement long et exigeant. Alors que la pandémie a accentué les besoins en santé mentale dans la population générale, des comités ont été mandatés pour réfléchir à la formation des intervenant.e.s en santé mentale, dont les futur.e.s psychologues. De fait, le groupe de travail sur l'optimisation et la formation en psychologie et en santé mentale mené par Madame Hélène David (David *et al.*, 2023) propose d'importantes recommandations sur l'organisation des programmes. Bien que celui-ci soit d'une pertinence significative, encore une fois, la voix et le vécu des étudiant.e.s qui transigent dans ce parcours particulier sont mis de côté. C'est donc dans cette optique que s'inscrit la présente thèse.

À travers une étude qualitative longitudinale, de nature exploratoire, descriptive et interprétative, j'ai cherché à mieux comprendre les éléments qui influencent cette transition entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie, ainsi que les façons dont les étudiant.e.s s'y adaptent. Plus précisément, j'ai examiné les liens entre cette transition, la santé mentale et la persévérance académique. En situant cette expérience dans le contexte de vie des étudiant.e.s et en leur donnant la parole, j'ai voulu mettre en lumière les facteurs qui soutiennent ou entravent leur bien-être psychologique et leur persévérance, afin de formuler des recommandations pratiques pour les promouvoir.

Structure de la thèse

Cette thèse se divise en six chapitres. Le premier chapitre présente la problématique et propose un état des lieux des principaux thèmes ayant orienté la construction de la thèse. Un résumé non exhaustif de la recension des écrits en lien avec ces thèmes y est présenté. Le chapitre se conclut par une brève présentation de l'orientation générale de la thèse, en fonction de la question de recherche et des objectifs sous-jacents.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique et les modèles soutenant l'objet d'étude. Les concepts centraux de la thèse y sont définis et leur pertinence exposée. Le chapitre se termine par une synthèse et une articulation théorique initiale entre les différents thèmes de recherche.

Le troisième chapitre décrit la démarche méthodologique. Les fondements paradigmatiques sur lesquels repose le processus réflexif, ayant guidé les choix méthodologiques, y sont explicités. Les différentes étapes de la méthode de recherche sont ensuite présentées, allant du recrutement des participant.e.s à l'analyse et la présentation des données. Le chapitre se termine par les principales considérations éthiques et réflexives ayant guidé le projet.

Le quatrième chapitre regroupe les résultats issus de l'analyse qualitative des données recueillies auprès des participant.e.s. Ceux-ci sont présentés en fonction des quatre objectifs principaux de la recherche, mettant en lumière différentes trajectoires et profils d'adaptation liés à la santé mentale, la persévérance académique et le processus de transition au doctorat en psychologie.

Finalement, le cinquième chapitre présente la discussion. Quatre constats principaux sont soulevés en lien avec les résultats menant à la mise en lumière du modèle de compréhension intégré de la problématique. Des recommandations sont formulées en fonction des différents niveaux d'analyse systémiques. Les forces et les limites du projet sont discutées, et des pistes de recherche futures sont proposées. La thèse se termine par une brève conclusion et réflexion personnelle.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE : ÉTAT DES CONNAISSANCES

Ce premier chapitre vise à contextualiser la présente thèse en dressant un portrait d'ensemble des connaissances actuelles sur la santé mentale étudiante. Une attention particulière est portée à la réalité spécifique des étudiant.e.s aux cycles supérieurs, ainsi qu'aux particularités propres à ceux inscrit.e.s. dans les programmes de psychologie. Les facteurs de protection et de risque associés à la santé mentale et au bien-être psychologique sont également mis en lumière. Le chapitre aborde ensuite le thème de la persévérance académique, en s'attardant aux facteurs qui l'influencent, notamment chez les étudiant.e.s de cycles supérieurs, puis aux particularités de ceux des programmes de psychologie. Les ressources et les services mis en place sont également discutés. Les transitions académiques à l'université, plus spécifiquement celles qui marquent le passage vers les études aux cycles supérieurs, sont finalement explorées.

Chacune de ces thématiques est analysée à la lumière du contexte pandémique de la Covid-19, qui a exacerbé plusieurs des enjeux qui sont soulevés. Enfin, les constats issus de la littérature, de même que les lacunes identifiées, permettent de dégager progressivement les orientations de la thèse, ainsi que les questions et objectifs de recherche qui la sous-tendent.

1.1 Santé mentale étudiante

1.1.1 Portrait global

D'abord, en ce qui concerne l'impact des troubles de santé mentale à l'échelle mondiale, plusieurs études en santé publique s'appuient sur l'indicateur du global *burden of disease* ou le fardeau global des maladies, mesurant les années de vies ajustées en fonction de l'incapacité (Disability-Adjusted Life Years/DALYs), afin d'estimer les conséquences fonctionnelles et sociales associées aux troubles de santé mentale (Murray et al., 2012). Cette mesure combine les années de vie perdues prématurément et les années vécues avec une incapacité, permettant ainsi de mieux rendre compte du poids des différents troubles au-delà de la mortalité seule.

À partir de ces données, Whiteford et collègues (2013) rapportent que les troubles mentaux et liés à l'usage de substances représentent environ 7,4 % de l'ensemble des « DALYs » à l'échelle mondiale et constituent la principale cause mondiale d'années vécues avec une incapacité. Les troubles dépressifs et les troubles anxieux figurent parmi les troubles les plus contributifs, particulièrement chez les jeunes âgé.e.s de 10 à

29 ans. Bien que ces données datent de plus d'une décennie, elles demeurent pertinentes pour illustrer la reconnaissance progressive de la santé mentale comme enjeu majeur de santé publique à l'échelle internationale.

Chez les étudiant.e.s de niveau postsecondaire, les taux élevés de dépression, d'anxiété ainsi que les idéations et comportements suicidaires sont désormais reconnus comme un enjeu de santé publique en raison de leur augmentation observée au cours des dernières années (Malik *et al.*, 2023). Effectivement, selon l'*American College Health Association* (ACHA, 2018), les troubles psychologiques les plus fréquemment rapportés par les étudiant.e.s sont les troubles anxieux, les troubles du sommeil ainsi que les troubles dépressifs, qui seraient tous associés à un impact négatif significatif sur les performances académiques. Les étudiant.e.s postsecondaires sont donc de plus en plus considérés comme un groupe à risque sur le plan des difficultés psychologiques et des enjeux académiques, qui peuvent avoir des conséquences négatives à long terme, comme des troubles de santé mentale, des performances académiques faibles ou encore des niveaux élevés de stress (Linden *et al.*, 2023). Par ailleurs, les niveaux de stress et de détresse psychologique semblent avoir significativement augmenté dans les dernières années, comme l'indique la différence observée entre les passations de la version canadienne du sondage du National college health assessment (NCHA) de 2013 et de 2019 (Linden *et al.*, 2021A).

Une revue systématique (De Paula *et al.*, 2020) révèle des taux de prévalence chez les étudiant.e.s universitaires de 26,1 % pour la dépression, de 24,5 % pour l'anxiété et de 18,8 % pour les idéations suicidaires. Ces chiffres contrastent fortement avec les taux observés dans la population générale, qui étaient en 2015, de 4,4 % pour la dépression et de 3,6 % pour l'anxiété (OMS, 2017), ce qui témoigne d'une vulnérabilité accrue au sein de la population étudiante. Par ailleurs, une étude multisite, menée par Eskin et son équipe (2016) dans 12 pays, rapporte que près de 30 % des étudiant.e.s avaient déjà envisagé de s'enlever la vie, et que 7 % avaient fait une tentative de suicide au cours de leur vie. De plus, plus du tiers des participant.e.s présentaient un niveau de détresse psychologique suffisamment élevé pour correspondre aux critères d'un trouble psychiatrique.

Au Québec, une enquête panquébécoise menée par l'Union étudiante du Québec (Bérard *et al.*, 2019) auprès de près de 24 000 membres de la communauté étudiante universitaire révèle une situation préoccupante en matière de santé mentale. En effet, 58 % des répondant.e.s présentent un niveau élevé de détresse psychologique. Près de la moitié (47 %) rapportent des symptômes dépressifs modérés à sévères, et 9 % ont sérieusement envisagé le suicide au cours des 12 derniers mois. Encore une fois, ces données contrastent fortement avec celle de la population générale. Selon l'Enquête sur la santé de la population de 2014-2015

(Camirand *et al.*, 2016), les taux de détresse psychologique élevée atteignent 33 % chez les femmes et 24 % chez les hommes, tandis que la prévalence des idées suicidaires sérieuses dans les 12 derniers mois se situe en moyenne à 2,8 %.

Les résultats de l'enquête de l'UEQ (Bérard *et al.*, 2019) permettent également d'identifier certains facteurs de risque et de protection associés à la détresse psychologique chez les étudiant.e.s universitaires. Chez ceux de premier cycle, au plan individuel, le sentiment de solitude et la précarité financière apparaissent comme des facteurs de risque significatifs, alors que la satisfaction liée au sommeil joue un rôle protecteur. Du point de vue contextuel, le soutien social constitue un facteur de protection indéniable, tandis que la présence d'un climat compétitif au sein du programme d'études agit comme facteur de risque. Par ailleurs, une méta-analyse menée par Hamel et collègues (2021), auprès d'étudiant.e.s de premier cycle dans une université canadienne, met en lumière une association entre la détresse psychologique chez cette population et le fait d'être une femme, d'être perfectionniste et de bénéficier d'un faible soutien social.

1.1.2 Spécificité des étudiant.e.s aux cycles supérieurs

Bien que les données issues de la littérature scientifique (Wyatt et Oswald, 2013) indiquent que les étudiant.e.s de premier cycle rapportent généralement des taux plus élevés de problèmes de santé mentale que les étudiant.e.s aux cycles supérieurs, ces dernier.ère.s demeurent souvent sous-représenté.e.s dans les recherches, alors qu'ils rencontrent des défis propres à leur niveau de formation (Malik *et al.*, 2023). Une enquête internationale, menée auprès d'étudiant.e.s aux cycles supérieurs dans 234 institutions réparties dans 26 pays (Evans *et al.*, 2018) a révélé que cette population est jusqu'à 6 fois plus à risque de faire une dépression ou de vivre de l'anxiété en comparaison à la population générale. Les résultats mettent également en lumière que certains sous-groupes sont particulièrement vulnérables, notamment les personnes trans, non binaires et les femmes.

Selon Malik et collaborateur.trices (2023), les étudiant.e.s aux cycles supérieurs se situent à un stade développemental distinct des étudiant.e.s de premier cycle, ce qui les expose à des stressseurs différents. Parmi ceux-ci figurent notamment les responsabilités familiales (ex. : présence d'enfants), les enjeux relationnels (tels que les séparations ou divorces) ainsi que les préoccupations financières importantes. La même étude (Malik *et al.*, 2023) met également en lumière que les étudiant.e.s gradué.e.s occupent une position singulière, à l'intersection entre leur rôle d'étudiant.e et celui de professionnel.le. Cette double identité contribue à accroître leur vulnérabilité au stress et aux difficultés psychologiques. En effet, ces étudiant.e.s doivent souvent cumuler plusieurs fonctions, comme l'enseignement, la supervision, l'assistantat de recherche et plus encore, ce qui alourdit considérablement leur charge de travail. L'articulation entre ces

responsabilités académiques et les exigences de la vie personnelle devient alors complexe, augmentant le risque d'épuisement.

L'étude de Evans et de son équipe (2018) indique d'ailleurs que plus de la moitié des étudiant.e.s aux cycles supérieurs souffrant de dépression ou d'anxiété rapportaient ne pas percevoir un bon équilibre entre leur vie personnelle et leurs obligations universitaires. Toujours selon cette étude, la moitié de ceux qui présentaient des symptômes dépressifs ou anxieux estimaient ne pas recevoir un soutien adéquat ou une réelle validation de la part de leur direction ou de leur supervision. Dans la même veine, Malik *et al.* (2023) notent que, contrairement aux étudiant.e.s de premier cycle, les étudiant.e.s gradué.e.s se sentent fréquemment moins supporté.e.s par leur département ou leur institution. Ces dernier.ère.s peuvent également vivre un isolement accru, lié à la fois à la charge de travail individuelle et à la nature souvent solitaire de la formation. Enfin, l'équipe de cette recherche souligne que de nombreux étudiant.e.s gradué.e.s doivent déménager dans une autre ville, voire un autre pays, pour poursuivre leur parcours académique, ce qui les éloigne de leur réseau social habituel et contribue à intensifier leur sentiment de solitude.

La revue systématique de Martinez-Garcia et collègues (2024), portant sur le bien-être des étudiant.e.s au doctorat et recensant 38 articles scientifiques sur le sujet, révèle un intérêt croissant pour cette thématique : en effet, 23 des études incluses ont été publiées entre 2019 et 2021. Les conclusions mettent en évidence la possibilité d'améliorations concrètes à trois niveaux d'intervention : individuel, départemental et institutionnel. Sur le plan individuel, la relation de supervision est apparue comme la recommandation la plus fréquemment formulée en lien avec les besoins de formation et les exigences académiques. Les auteur.rice.s suggèrent de former les superviseur.e.s à l'accompagnement des étudiant.e.s, de suivre l'évolution du processus de supervision et de promouvoir une culture de soutien au sein des équipes de recherche. Au niveau départemental et institutionnel, iels recommandent l'identification de *leaders* académiques susceptibles de favoriser un environnement bienveillant, notamment au moyen du mentorat, du renforcement du sentiment d'appartenance, de la sensibilisation aux enjeux de santé mentale, de l'encouragement à un équilibre de vie personnelle/professionnelle, ainsi que de l'évaluation continue des besoins des étudiant.e.s.

Par ailleurs, l'enquête de l'UEQ (Bérard *et al.*, 2019) souligne qu'aux cycles supérieurs, les mêmes facteurs de risque et de protection que ceux observés au premier cycle sont présents, mais que d'autres s'ajoutent. Parmi les facteurs de protection supplémentaires, on retrouve la satisfaction à l'égard de la vie sociale et les habitudes alimentaires, alors que du côté des facteurs liés au contexte académique, s'ajoutent comme facteurs de protection, la contribution aux projets de recherche de son équipe ainsi que la possibilité d'être

authentique dans son parcours. Finalement, le stress associé à la rédaction est considéré comme un facteur de risque.

La grande majorité des recherches sur le bien-être des étudiant.e.s aux cycles supérieurs s'appuient sur des devis transversaux, privilégiant des méthodologies quantitatives ou mixtes, ce qui constitue une limite méthodologique fréquemment relevée (Martinez-Garcia *et al.*, 2024). L'équipe de cette recherche, souligne la nécessité de diversifier les approches méthodologiques dans les études futures, en particulier en ayant recours à des méthodes qualitatives permettant d'explorer le bien-être à partir du vécu subjectif des étudiant.e.s. Iels recommandent également l'utilisation de devis longitudinaux ou comparatifs entre différents groupes d'étudiant.e.s afin de mieux comprendre l'évolution du bien-être dans le temps ou en fonction des contextes. Enfin, il est proposé d'élargir les populations étudiées en incluant les étudiant.e.s ayant abandonné leur programme, ainsi que les directions de recherche et professeur.e.s, dans le but de capter une vision globale des dynamiques en jeu.

1.1.3 Spécificité des étudiant.e.s aux études supérieures en psychologie

La formation menant à la profession de psychologue varie considérablement d'un pays à l'autre. Au Canada, la majorité des provinces exigent au minimum l'obtention d'une maîtrise combinée à de l'expérience clinique ou, dans plusieurs cas, un doctorat de troisième cycle, afin d'obtenir le droit de pratiquer la psychothérapie avec le titre de psychologue (SCP, 2025). Au Québec, cette exigence a été resserrée en 2006, alors que seul le doctorat de troisième cycle permet désormais d'accéder à la profession. La maîtrise professionnelle en psychologie clinique menant au titre n'existe plus, ce qui implique que la majorité des étudiant.e.s québécois.e.s effectuent désormais une transition directe du baccalauréat (premier cycle) vers le doctorat en psychologie. Ce dernier peut être orienté vers la clinique (D.Psy), vers la recherche (Ph. D.) ou encore vers un profil combiné clinique et recherche selon le programme choisi. Seuls les profils clinique et combiné permettent l'accès au titre de psychologue.

Dans une étude canadienne, Peluso et ses collègues (2011) ont rapporté que près du tiers d'un échantillon d'étudiant.e.s en psychologie aux cycles supérieurs présentaient des symptômes de dépression cliniquement significatifs. Les analyses ont mis en lumière deux facteurs prédictifs de cette symptomatologie : le niveau de satisfaction à l'égard de la relation de supervision/direction de recherche ainsi que la charge de travail. Plus récemment, Park et collègues (2021) ont obtenu des résultats similaires du point de vue de l'état de santé mentale des doctorant.e.s en psychologie. Leur étude indique que plus de la moitié des participant.e.s dépassaient le seuil clinique pour le niveau d'épuisement professionnel, caractérisé notamment par une fatigue élevée et une forme marquée de cynisme. Par ailleurs, un tiers des étudiant.e.s de cette étude

présentait des niveaux préoccupants de stress, d'anxiété et/ou de dépression. Les principales sources de stress identifiées incluaient les exigences associées au volet recherche du doctorat, les cours à compléter ainsi que les contraintes financières. Enfin, bien que les étudiant.e.s aient rapporté des niveaux élevés de soutien social, les résultats de l'étude de Park *et al.*, (2021) suggèrent que l'effet protecteur de ce soutien tend à s'amenuiser dans un contexte de pressions académiques importantes et de stress financier soutenu.

Du côté des États-Unis, l'étude américaine de El-Ghoroury et collègues (2012), menée auprès d'un échantillon de doctorant.e.s en psychologie, révèle que plus de 70 % des étudiant.e.s rapportaient qu'au moins un stresser nuisait à leur fonctionnement optimal dans leur parcours. Les stressers académiques ou personnels les plus fréquemment identifiés étaient les responsabilités et la pression académique (68,1 %), les enjeux financiers et l'endettement (63,9 %) ainsi que le déséquilibre entre la vie personnelle et académique (58,7 %). Cette même étude souligne que les principaux obstacles à l'amélioration du bien-être psychologique étaient le manque de temps et les coûts associés au soutien psychothérapeutique.

Rummell (2015), met en lumière que, malgré les enjeux spécifiques associés aux programmes de psychologie et les nombreuses tâches auxquelles les étudiant.e.s doivent faire face, la charge de travail, le stress et la santé mentale des doctorant.e.s en psychologie demeurent très peu étudiés. Or, les données recensées par l'autrice, ainsi que d'autres recherches convergentes, suggèrent que les doctorant.e.s en psychologie vivent des niveaux importants de stress et de symptômes psychologiques, tout en percevant ne pas disposer de ressources d'adaptation suffisantes pour y faire face.

Tel que le rapportent Martin et LaRoche (OPQ, 2021), de façon intéressante, la plus grande partie de la formation en psychologie et de la profession porte sur l'expérience de « l'autre », or, les étudiant.e.s et les jeunes diplômés réalisent rapidement que la pratique requiert la priorisation régulière d'autosoins et une bonne introspection, éléments qui sont peu mis de l'avant durant la formation en psychologie ou dans le contexte professionnel. Ce constat est préoccupant, car un.e étudiant.e en détresse n'est pas en mesure d'offrir des soins adéquats à ses client.e.s, ce qui rend le soin de soi crucial, tant durant la formation que dans l'exercice de la profession. Dans cette optique, le double continuum de la santé mentale de Keyes (2002, 2005, 2007) offre un cadre pertinent pour évaluer la santé mentale des doctorant.e.s en psychologie. Il sera présenté en détail au chapitre 2.

1.1.4 Contexte pandémique de Covid-19

Bien que les difficultés en santé mentale chez les étudiant.e.s soient bien documentées dans la littérature, et ne soient pas apparues avec la pandémie Covid-19, le contexte pandémique semble avoir agi comme facteur

aggravant, exacerbant plusieurs de ces enjeux et amplifiant la vulnérabilité déjà présente chez cette population.

En contexte canadien, une étude de Linden et collègues (2021) confirme notamment que la pandémie a eu des répercussions négatives importantes sur la santé mentale et physique, le mode de vie ainsi que sur le parcours académique des étudiant.e.s. Bien que leur travail n'ait pas été révisé par les pairs, les auteurs offrent des conclusions pertinentes. Les données recueillies à l'automne 2020 (Linden *et al.*, 2021) révèlent un niveau élevé de détresse psychologique chez les étudiant.e.s, comparable à celui observé dans d'autres études. À titre d'illustration, en comparaison aux données de la population générale (MHRC, 2020), les taux auto-rapportés d'anxiété et de dépression, sont quatre fois et deux fois plus élevés que les niveaux pré-pandémiques. De même, parmi les stressseurs les plus fréquemment rapportés figurent : l'incertitude associée à la durée de la crise sanitaire, les inquiétudes concernant la progression académique, notamment quant à l'enseignement à distance, la peur que des proches contractent le virus, le sentiment de solitude causé par les périodes d'isolement forcées, ainsi que le non-respect des consignes sanitaires par autrui.

L'étude d'Hamza et de son équipe (2021), qui visait à identifier les sous-groupes d'étudiant.e.s les plus à risque de détresse psychologique et de problème de santé mentale, apporte un éclairage nuancé. Bien que les étudiant.e.s ayant des antécédents de problèmes de santé mentale soient demeurée.e.s plus vulnérables tout au long de la pandémie, les résultats indiquent que ce sont les étudiant.e.s sans antécédents qui ont connu la plus forte détérioration de leur santé mentale. L'isolement social et le sentiment de solitude engendrés par les mesures sanitaires ont été identifiés comme facteurs clés de cette détérioration. Ce constat remet en question l'idée selon laquelle les personnes ayant déjà des difficultés en santé mentale seraient plus affectées par la distanciation sociale, suggérant plutôt que ce sont celles non habituées à l'isolement qui ont été les plus durement touchées. Par ailleurs, les données (Hamza *et al.*, 2021) révèlent une diminution, entre 2019 et 2020, des stressseurs liés aux exigences académiques, telles que la charge de travail, les attentes scolaires et les troubles du sommeil. Cette baisse pourrait être attribuable à l'adaptation progressive au contexte universitaire en ligne et à la perte d'emploi de certain.e.s étudiant.e.s, réduisant ainsi la pression issue de la conciliation de demandes multiples dans différentes sphères de leur vie.

Rashid et Di Genova (2022) ont publié un rapport intitulé *la santé mentale des étudiant.e.s sur les campus canadiens : les effets persistants de la Covid-19*, issu d'un projet entre l'Association canadienne des services aux étudiants des collèges et universités (ASEUCC) et la Commission santé mentale Canada (CSMC). À partir d'un sondage en ligne, des professionnel.le.s des affaires étudiantes provenant de 69 campus ont partagé leurs observations concernant la santé mentale, les difficultés scolaires et les besoins en matière de

services psychologiques des étudiant.e.s à la suite de l'année académique 2020-2021. Les résultats de l'année 2021, comparativement à ceux du printemps 2020, soit en début de pandémie Covid-19, indiquent une augmentation marquée de la fatigue et de la lassitude à l'égard des consignes de santé publique. Ces sentiments étaient fortement associés à l'anxiété, à l'isolement social, au stress financier et à la charge académique perçue comme plus lourde. Le rapport (Rashid et Di Genova, 2022) met aussi en lumière les défis considérables liés à la prestation de service en contexte d'enseignement à distance. En ce sens, plus de 80 % des répondant.e.s ont déclaré que l'isolement social était fortement corrélé aux symptômes d'anxiété, de dépression et de solitude. Ce dernier élément s'avère particulièrement préoccupant, le sentiment de solitude étant reconnu comme un facteur de risque important pour les idéations et les comportements suicidaires.

1.2 Persévérance académique

Au-delà des considérations individuelles, les niveaux élevés de détresse psychologique et les enjeux de santé mentale chez les étudiant.e.s aux cycles supérieurs ont également des répercussions économiques et académiques significatives (Schmidt et Hansson, 2018). Les auteurs avancent que l'amélioration du bien-être pendant le doctorat peut avoir des effets bénéfiques à court et à long terme, notamment sur leur persévérance ainsi que leur productivité tant en recherche qu'en enseignement. En ce sens, plusieurs recherches ont établi des liens étroits entre la santé mentale et la réussite académique (Robinson *et al.*, 2016).

Par exemple, Gonzalez-Betancor et Dorta-Gonzalez (2020) ont trouvé que des contacts insuffisants avec sa direction de recherche ainsi qu'une trop grande charge de travail étaient des facteurs de risque de l'abandon des études aux cycles supérieurs, mais que le plus important prédicteur de l'interruption des études doctorales était une mauvaise santé mentale. Pritchard et Wilson (2003) ont démontré que des niveaux élevés de stress étaient associés à des performances académiques inférieures, et que la fatigue ainsi que les difficultés liées à l'estime de soi influençaient négativement les stratégies d'adaptation, augmentant les intentions d'abandon. Dans la même lignée, Lee et collègues (2009) ont observé que les étudiant.e.s ayant accès à des services d'orientation et d'accompagnement étaient trois fois plus enclin.e.s à compléter leur programme, indépendamment de leurs résultats académiques. Par ailleurs, Choi et collègues (2010) ont montré que les étudiant.e.s ayant bénéficié d'un soutien psychologique et démontré des changements cliniques significatifs rapportaient une amélioration dans leur engagement académique, ainsi qu'un renforcement de leurs capacités de résolution de problèmes.

Ainsi, les enjeux de santé mentale et les exigences élevées des études aux cycles supérieurs, notamment en psychologie, ne sont pas seulement préoccupants sur le plan du bien-être étudiant, mais également sur l'influence significative qu'ils ont sur la capacité des étudiant.e.s à persévérer jusqu'à la diplomation.

1.2.1 Portrait global

MacKean (2011), pour l'association canadienne des services aux étudiants des collèges et universités (ASEUCC), rapporte que les recherches récentes, menées aux États-Unis et à l'international, reconnaissent que la santé mentale étudiante et la réussite académique sont étroitement liées. D'une part, une bonne santé mentale constitue un élément essentiel à la persévérance et à la réussite ; d'autre part, la réussite et la diplomation peuvent, à leur tour, exercer un impact positif sur l'état psychologique de la personne et les conditions de vie des étudiant.e.s (MacKean, 2011). L'autrice souligne également que plusieurs facteurs contribuent simultanément à la santé mentale et à la réussite académique, ce qui met en évidence l'importance d'une approche intégrée de ces deux dimensions.

Les réalités sociales, la démocratisation et l'accessibilité croissante de l'éducation postsecondaire ont permis un rehaussement de la scolarisation de la population dans les deux dernières décennies (Conseil supérieur de l'éducation, CSÉ, 2019). On observe une croissance continue des inscriptions dans les programmes universitaires, mais également une hétérogénéité de l'effectif étudiant et de ses besoins. De façon générale, environ 50 % des abandons aux études universitaires surviennent au cours de la première année du premier cycle, ce qui fait de la réussite au premier trimestre un facteur déterminant pour la poursuite du parcours académique (Pageau et Médaille, 2005).

Aux cycles supérieurs, malgré une augmentation marquée des inscriptions dans les programmes de doctorat entre la fin des années 90 et 2010 (57 % aux États-Unis et 64 % au Canada), les taux d'abandon demeurent eux aussi élevés et constants depuis plus de 50 ans, se situant autour de 50 % (OECD, 2013). Au Québec, les dernières données du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2020) indiquent une diminution du taux de diplomation des étudiant.e.s au doctorat après 8 ans, qui est de 59,9 %, sans égard au sexe. Les exigences élevées des programmes, ainsi que les difficultés diverses que rencontrent les étudiant.e.s pour compléter leur parcours universitaire, expliquent en grande partie ce résultat (MEES, 2020). Par ailleurs, les données de l'enquête canadienne auprès des étudiant.e.s à la maîtrise et au doctorat de l'Association canadienne pour les études supérieures (Simon, 2019) montre que le niveau de satisfaction dans le programme et les taux de persévérance décroissent systématiquement avec le temps passé dans le programme, de façon concordante avec d'autres données qui montrent que le taux de diplomation décline avec l'âge, et ce, peu importe le cycle d'études (Bonin, 2020).

La revue de littérature de Sverdlik et collègues (2018) identifie deux grandes catégories de facteurs liés à la progression et à la persévérance doctorale :

- Facteurs individuels (internes) : motivation, compétences rédactionnelles, identité académique.
- Facteurs institutionnels (externes) : relation avec la direction de recherche, soutien social, qualité du soutien départemental, vie personnelle et soutien de l'entourage, opportunités financières.

Les auteurs (Sverdlik *et al.*, 2018) soulignent que ces deux types de facteurs sont souvent étudiés séparément, alors qu'en réalité, ils sont étroitement interreliés. Par exemple la motivation des étudiant.e.s peut être influencée à la fois par la relation avec la direction de recherche, la vie personnelle et le niveau de socialisation ou d'intégration académique. Le niveau de socialisation ou d'intégration académique, lui, peut, par exemple, être influencé par des difficultés au niveau social ou des enjeux dans la vie personnelle. Dans le même sens, Sverdlik et Hall (2020) recommandent des recherches intégratives qui comparent et analysent conjointement ces facteurs clés afin de mieux comprendre leurs interactions et d'orienter plus efficacement les interventions. Or, bien que la littérature récente ait examiné séparément les dimensions psychologiques et structurelles, peu d'études à notre connaissance explorent la façon dont elles se combinent pour influencer l'expérience aux études de cycles supérieurs.

1.2.2 Facteurs influençant la persévérance et l'abandon des études aux cycles supérieurs au Québec

Le rapport référentiel de données sur la réussite des études aux différents cycles universitaires de Bonin (2020), basé sur les données institutionnelles et les données du projet ICOPE (Indicateurs de Conditions de poursuite des études) au Québec, permet de voir quelles sont les variables associées à la réussite académique, mesurées par l'obtention du diplôme au terme de plusieurs années de cheminement. Pour les étudiant.e.s au doctorat à temps complet, les éléments suivants sont identifiés comme favorisant la réussite académique :

- Être une femme
- Entreprendre ses études à un âge plus « traditionnel » (moins de 25 ans)
- Être issu.e d'un milieu scolarisé (versus être un étudiant.e de première génération)
- Avoir une excellente connaissance de l'anglais
- Connaître une autre langue que le français ou l'anglais
- Ne pas assumer de responsabilités parentales durant les études
- Avoir été aux études au cours de l'année précédente
- Ne pas avoir occupé d'emploi à temps plein au cours des cinq dernières années
- Ne pas avoir occupé d'emploi rémunéré au premier trimestre d'études

- Ne pas avoir l'intention d'occuper un emploi durant ses études
- Considérer son choix d'établissement comme définitif
- Considérer sa situation financière au moins comme satisfaisante
- Bénéficier du soutien financier de sa famille ou avoir des économies/revenus de placement
- Avoir une bonne connaissance de son programme (cheminement, contenu, débouchés)
- Porter un très grand intérêt à son programme
- Suivre le plus grand nombre de crédits possible par trimestre

Vasseur (2015), identifie huit grandes caractéristiques individuelles clés favorisant la progression et la réussite de l'étudiant.e dans son cheminement aux cycles supérieurs :

1. Une préparation adéquate facilitant l'adaptation ;
2. La capacité de modifier ses représentations à la lumière de nouveaux apprentissages (capacité de réflexion critique) ;
3. La croyance en son potentiel de développement ;
4. Des intentions et objectifs d'apprentissage clairs (quête de compétence et/ou de performance) ;
5. Un fort sentiment d'efficacité personnelle ;
6. Des traits de personnalité favorables (attitude consciencieuse, force de caractère, maîtrise de soi dans ses comportements, émotions et attention) ;
7. Des compétences sociales et émotionnelles développées ;
8. Un niveau d'engagement marqué (sentiment d'appartenance, participation active dans la formation, adoption de la conduite attendue et implication dans les activités institutionnelles).

De leur côté, Sauvé et collègues (2006), tente une catégorisation en six dimensions des différents facteurs de la persévérance et de l'abandon des études supérieures (Tableau 1.1). Les auteurs soutiennent eux aussi que la décision de l'étudiant.e. de poursuivre (jusqu'à la diplomation) ou d'abandonner (départ de l'université) ses études ne peut être attribuée à un seul facteur, et que c'est l'interaction d'un ensemble de facteurs qui façonne le parcours académique.

Tableau 1.1 Facteurs d'abandon et de persévérance aux études universitaires selon Sauvé *et al.*, (2006)

Catégories	Facteurs	Abandon	Persévérance
	Genre de l'étudiant	–Être de sexe masculin	–Être de sexe féminin
	Âge d'entrée à l'université	–Étudiants âgés ont moins d'aptitudes avec les technologies –Retour aux études	–Être âgé entre 18 et 24 ans

Personnel	État psychologique	–Manque de confiance –Détresse psychologique –Problèmes de transition et d'adaptation –Faible estime de soi	–Sentiment de satisfaction avec la vie –Estime de soi élevée –Sentiment de bien-être psychologique
	Type de motivation	–Priorités de l'étudiant = travail –Manque de motivation –Ennui aux études –Incertitude p/r au choix d'études	–Priorités de l'étudiant = études –Motivation –Avoir un projet professionnel, une vision de son avenir
Apprentissage	Niveau académique	–Faibles résultats académiques = démotivation –Carence dans les habiletés académiques	–Performance académique –Avoir performé au secondaire
	Connaissances de base	–Manque de connaissances de base = difficultés à répondre aux critères de l'établissement –Manque de compétences	–Bagage de connaissances appropriées avant l'entrée aux études
	Formation préalable	–Lacunes dans la formation préalable –Approche de surface	–Approche en profondeur –Réapprentissage (cours de mise à niveau)
	Stratégies d'apprentissage	–Difficultés à planifier et à gérer la tâche –Manque de compétences en lecture et en écriture	–Auto-efficacité académique –Capacité d'autorégulation –Manière d'apprendre de l'étudiant –Utilisation de stratégies efficaces en lecture et en écriture
	Stratégies de gestion	–Mauvaise gestion du temps –Faible capacité de planification et de gestion des tâches –Surcharge de travail	–Bonne planification
Interpersonnel	Intégration académique et sociale	–Lenteur à établir un réseau d'amis –Lenteur à s'ajuster à un nouvel environnement	–Qualité du groupe de pairs
	Relations avec les autres étudiants et le personnel	–Peu de communication établie avec son réseau social –Insatisfaction dans les relations interpersonnelles –Isolement social –Manque de contacts avec les autres	–Bons contacts avec les autres –Encouragement des amis et de la famille

Familial	Vie familiale	–Avoir des enfants à charge –Manque de soutien	–Ne pas avoir d’enfants –Soutien de la famille
	Statut	–Absence de soutien des parents –Manque d’implication parentale –Étudiant de première génération –Problèmes familiaux	–Approbation des parents –Parent ayant fréquenté un établissement postsecondaire
Institutionnel	Taille de l’établissement	–Nombre élevé d’étudiants admis dans l’établissement –Lourdeur et rigidité de l’appareil administratif	–Intégration sociale
	Caractéristiques de l’établissement	–Attentes irréalistes de l’institution –Stratégies inappropriées de rétention aux études	–Buts et niveau d’engagement de l’institution –Mesures de soutien et programme d’intervention
Environnemental	Ethnie	–Appartenir à une minorité ethnique	
	Aide financière	–Aide financière insuffisante –Sous-estimation du coût des études	–Aide financière suffisante lors de la première année d’étude
	Emploi	–Emploi de plus de 15 h par semaine	–Emploi à temps partiel
	Distance de l’établissement p/r à la maison	–Distance considérable entre la maison et l’établissement d’étude	–Habiter sur le campus

Finalement, la revue critique de la littérature de Dupont et collègues (2015) regroupe les différents prédicteurs de la réussite en enseignement supérieur selon une classification en quatre catégories, des prédicteurs les plus distaux (caractéristiques d’entrée), aux plus proximaux (l’engagement dans les études). Les caractéristiques d’entrée au programme incluent : les performances passées, les résultats obtenus aux tests d’admission ainsi que le statut socioéconomique. Les caractéristiques de l’environnement social sont : le soutien minimal des proches et des pairs ayant un impact sur l’engagement ainsi que l’influence des professeurs et de la structure institutionnelle. Les croyances motivationnelles sont : le sentiment d’efficacité personnelle, les valeurs, les buts de maîtrise et la motivation intrinsèque. Enfin, les dimensions de l’engagement comprennent : les stratégies comportementales et les stratégies de régulation émotionnelle. L’engagement émotionnel ne serait pas fortement associé à la réussite, mais il serait lié à la motivation de l’étudiant.e.

Ainsi, la persévérance et la réussite aux cycles supérieurs résultent d'un ensemble complexe et interconnecté de facteurs. Si certaines caractéristiques personnelles d'entrée peuvent favoriser ou limiter la progression de l'étudiant.e dans son cheminement, leur influence est certainement modulée par d'autres éléments, notamment l'intégration et l'adaptation dans le milieu académique et les ressources accessibles dans le contexte dans lequel l'étudiant.e évolue.

En milieu universitaire, en soutien à la persévérance et à la réussite académique, plusieurs ressources et services sont mis en place et offerts aux étudiant.e.s, notamment des services d'aide psychosociale et d'orientation/de counseling. Toutefois, tel que le rapportent Dupuis et collègues (2023), la disponibilité des services varie d'un milieu à l'autre, les étudiant.e.s sont parfois réticent.e.s à les utiliser ou ne les connaissent pas suffisamment. Les auteurs (Dupuis *et al.*, 2023) soulignent aussi que les milieux offrent généralement des services généraux peu spécialisés dans des problématiques précises, tels que les violences à caractère sexuel ou encore la prévention du suicide, ce qui diminue les chances que les étudiant.e.s qui vivent ces problématiques fassent appel aux services d'aide qui sont proposés.

Malgré l'importante énergie déployée par les institutions académiques afin de soutenir les étudiant.e.s les taux de réussite demeurent relativement stables depuis plus de 20 ans (De Clercq et Bournaud, 2023). Plusieurs auteur.rice.s suggèrent ainsi que la présence de ressources et de services, à elle seule, ne suffit pas nécessairement à favoriser la persévérance et la réussite des étudiant.e.s.

Selon De Clercq et Bournaud (2023), ce décalage entre le déploiement des ressources et leurs effets limités pourrait notamment s'expliquer par le fait que les dispositifs d'accompagnement ne sont pas toujours intégrés aux programmes de formation. De plus, ces dispositifs viseraient principalement le développement des compétences académiques et disciplinaires, au détriment du soutien à l'épanouissement personnel et vocationnel des étudiant.e.s. Les auteur.rice.s soulignent également que les approches proposées demeurent souvent générales et ne correspondent pas nécessairement aux besoins spécifiques des étudiant.e.s.

Dans le même sens, le Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite (2020) rapporte que la qualité des services offerts ne constitue pas, à elle seule, un facteur de réussite. L'utilisation, la fréquentation et l'accessibilité des ressources semblent jouer un rôle plus déterminant. Par exemple, selon une étude du comité intersectoriel étudiant du Fonds de recherche du Québec (2017), seulement 11 % des étudiant.e.s répondant.e.s avaient utilisé les services d'aide à l'emploi et d'orientation afin de soutenir leur préparation à la transition vers le marché du travail.

Une situation similaire est observée concernant les ressources d'aide psychologique. Bien que ces services existent dans plusieurs établissements, l'offre ne semble pas toujours répondre à la demande (Martineau et al., 2017). Sur le plan financier, le Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite (2020) souligne que les étudiant.e.s bénéficiant de contrats d'assistantat de recherche ou de bourses paraissent généralement plus persévérant.e.s. Toutefois, l'accès au financement demeure très variable selon les établissements et les programmes. Par exemple, dans le réseau de l'Université du Québec, seulement 14 % des professeur.e.s à la maîtrise et 19 % au doctorat offriraient un soutien financier à leurs étudiant.e.s (Couillard et al., 2018).

Ainsi, bien qu'un manque de soutien adéquat soit reconnu comme un facteur associé à l'abandon des études supérieures (Lovitts, 2001), peu d'études évaluent réellement l'efficacité des services offerts et rares sont celles qui examinent les liens entre les types de soutien proposés et leurs impacts sur le cheminement des étudiant.e.s (Greene, 2015). En particulier, l'étude de Greene (2015), met en évidence que, malgré la diversité des expériences vécues aux études supérieures, notamment en fonction de la discipline, de la structure du programme ou du rôle des services de soutien, cinq thèmes principaux émergent concernant les types de soutien offert, leurs impacts sur la persévérance ainsi que les besoins non répondus qui y sont associés :

1. La nature floue du rôle des services institutionnels : les étudiant.e.s ne connaissent pas bien les services disponibles ni leur rôle. Il semble y avoir un décalage entre la quantité et la qualité des services (manque de visibilité). Un besoin de clarification qui est identifié.
2. Les considérations financières : le financement joue un double rôle sur la persévérance (facilitateur pour ceux qui en bénéficient ou obstacle majeur pour ceux qui n'en reçoivent pas). De plus, le travail rémunéré est perçu comme un frein à la persévérance contribuant à allonger la durée des études. Un accès à diverses sources de financement dès l'admission est souhaité afin de réduire la charge de travail externe.
3. La culture et la structure du milieu académique : l'identification à l'univers académique et l'intégration à l'identité sociale favorisent l'adaptation et l'engagement à persévérer. Plusieurs étudiant.e.s perçoivent toutefois un décalage entre leurs objectifs et la structure académique et la culture de performance/mentalité de survie. Dans ce contexte, la socialisation est décrite comme incomplète (décalage entre les attentes des étudiant.e.s et celle du corps professoral). Un besoin de clarté dans les attentes avec les professeurs, le programme et le département, ainsi qu'un besoin de renforcement du sentiment d'appartenance et de communauté en réduisant l'isolement académique sont identifiés.

4. Les caractéristiques individuelles : des difficultés telles que la procrastination ou la capacité à être autonome sont identifiées, et sont particulièrement saillantes à l'étape de la rédaction. Un besoin de soutien au développement des compétences en recherche et en écriture est reconnu.
5. Le soutien provenant d'autrui : le soutien social, autant associé à l'institution, qu'externe a un impact positif sur la persévérance. Un besoin accru de soutien social par des réseaux de soutien informel et formel est formulé.

Ainsi, bien que la mise en place de services et de ressources destinés aux étudiant·e·s au doctorat soit manifeste, les difficultés persistantes de fréquentation et d'accessibilité soulignent l'importance d'une réflexion approfondie quant à leur conception, leur implantation et leur arrimage aux besoins réels et diversifiés de cette population.

Vasseur (2015) propose sept interventions prioritaires pour soutenir les étudiant.e.s dès leur première session ou année d'étude dans un programme : identifier/repérer les étudiant.e.s à risque de vivre des difficultés, favoriser l'intégration intellectuelle et sociale, préparer à la poursuite des études en développant des ressources utiles à la réussite, instaurer des communautés d'apprentissage, offrir du mentorat, assurer le suivi et le soutien ciblé des étudiant.e.s en difficulté et multiplier les occasions d'apprentissage supplémentaires.

Dans la même lignée, Descheneau-Guay (2021), précise trois niveaux d'action institutionnelle favorisant la persévérance des étudiant.e.s.

1. Soutien au corps professoral en valorisant le leadership pédagogique et en outillant les directions de recherche, car l'encadrement aux cycles supérieurs constitue un aspect crucial de la persévérance aux cycles supérieurs. Litalien (2014) suggère d'ailleurs de sensibiliser les directions de recherche aux besoins des étudiant.e.s et de compléter la structure dyadique par une tierce personne qui pourrait jouer un rôle de suivi dans l'intégration et la progression de l'étudiant.e.
2. Soutien des directions de programme et des départements, en renforçant la cohérence de l'expérience étudiante et privilégiant le mentorat par les pairs et le codéveloppement.
3. Services et ressources sur le campus, par exemple via des ateliers d'aide portant sur le métier d'étudiant.e : la gestion du temps, les stratégies d'organisation ou de rédaction, proposées par les centres d'orientation et de counseling, ainsi que par un accès facilité aux professionnel.le.s.

1.2.3 Spécificité des étudiant.e.s aux études supérieures en psychologie

Au Québec, comme le doctorat est obligatoire pour devenir psychologue, la compétition au baccalauréat pour y accéder est grande, car les programmes de 3e cycle sont très contingentés (David et al., 2023). Les processus d'admission sont exigeants, basés sur l'excellence académique, les expériences pertinentes en recherche et en intervention ainsi que la correspondance avec les intérêts du programme et de la direction de recherche souhaitée.

Au Québec, la plupart des universités offrent le programme de doctorat en psychologie, toutefois, les places sont moins nombreuses que les demandes. Par exemple, à l'Université de Montréal (UdeM), les statistiques retrouvées sur leur site Internet indiquent qu'en 2023, pour le D.Psy clinique, plus de 282 demandes ont été reçues contre 26 offres d'admission (ce qui représente environ 9 % des demandes d'admission). Pour la même année, mais pour le profil combiné clinique, l'UdeM a reçu 117 demandes et a fait 13 offres (ce qui représente environ 11 % des demandes d'admission). De son côté, l'Université Laval (ULaval) souligne sur son site Internet qu'elle reçoit environ 200 demandes complètes par année pour l'ensemble de ses doctorats en psychologie et qu'elle accepte environ 30-40 étudiant.e.s par année (ce qui représente environ 17,5 % des demandes d'admission, les deux tiers au D.Psy et un tiers au profil combiné). À l'Université du Québec à Montréal (UQAM), le département de psychologie reçoit un peu plus de 200 demandes chaque année et offre environ 80-90 places (ce qui représente environ 45 % des demandes d'admission). La pression est donc particulièrement forte sur les étudiant.e.s souhaitant s'engager dans un parcours doctoral en psychologie et cette pression peut influencer la santé mentale et la persévérance des étudiant.e.s. Aucune étude recensée à notre connaissance ne s'est attardée aux enjeux combinés de santé mentale et de persévérance dans les programmes en psychologie.

Cependant, une étude québécoise s'est penchée sur les sources de stress associées au sentiment d'épuisement professionnel d'un échantillon d'étudiant.e.s en psychologie au Québec (Rochette, 2012). Les sources de stress les plus préoccupantes par rapport aux études supérieures selon l'autrice sont : le projet de recherche, la charge de travail élevée et le manque de temps. Plus spécifiquement, même si considérées comme moins significatives, celles associées aux études doctorales en psychologie sont : l'évaluation subjective par les professeurs, le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel, la relation avec le superviseur et finalement la transition entre les cours et les stages. Certains défis rencontrés par les étudiant.e.s au doctorat en psychologie sont donc spécifiques à la nature même de la formation, tandis que d'autres relèvent plus largement des enjeux propres aux études supérieures, toutes disciplines confondues. Dans cette optique, le modèle d'intégration académique de Tinto (1975, 1993, 1997), qui sera présenté en détail dans le chapitre 2, en complément au modèle de Keyes, offre un cadre structuré permettant d'explorer

les dynamiques qui articulent les éléments individuels et institutionnels de la persévérance académique dans l'expérience étudiante du cheminement en psychologie.

1.2.4 Contexte pandémique de Covid-19

La pandémie Covid-19 a généré une hausse de la détresse psychologique chez les étudiant.e.s aux cycles supérieurs, ainsi que différents impacts sur leur cheminement académique. Par exemple, l'étude de Covington et Jordan (2022) souligne que la majorité de leur échantillon a indiqué que la pandémie avait eu un impact négatif sur leur progression dans leur cheminement doctoral. Les résultats de leur recherche soulignent que l'interruption des activités de recherche, l'incertitude professionnelle et la réduction du soutien institutionnel notamment, ont contribué à l'aggravation du stress et de l'anxiété.

De la même façon, l'étude de Suart et collègues (2021) souligne que la pandémie, en particulier la fermeture des espaces, comme les laboratoires de recherche, a eu un impact majeur sur les étudiant.e.s, suscitant des émotions inconfortables, accentuant la détresse psychologique liée à l'isolement ainsi que l'augmentation des inquiétudes quant à l'avenir professionnel. Les retards en recherche, liés à la perte d'accès aux ressources et au manque de communication claire, ont aussi amené plusieurs étudiant.e.s à prévoir ou réfléchir à l'allongement de leur parcours académique.

1.3 Transition et adaptation

Le cheminement en psychologie, du baccalauréat au doctorat, est jalonné de défis susceptibles d'affecter autant la santé mentale que la persévérance et la réussite académique. Si plusieurs recherches décrites plus haut ont mis en lumière les facteurs associés à la poursuite ou l'abandon des études, très peu de recherches se sont intéressées spécifiquement aux enjeux liés au passage entre la fin du premier cycle et le début des études graduées (Greene, 2013), comme le passage du baccalauréat et le début du doctorat en psychologie. Or, cette étape représente un moment charnière du parcours académique, car les exigences et les attentes augmentent ou se transforment et les repères changent.

Comme le souligne Bridges (2004), une transition peut être remplie de confusion, d'incertitude, et parfois même d'impatience, des éléments pouvant avoir un impact sur l'humeur, l'anxiété, la motivation ainsi que sur le niveau d'engagement des étudiant.e.s envers leur formation. Plus largement, selon Bridges (2004), le processus de transition ne se limite pas au changement objectif d'une situation, mais correspond surtout au processus interne par lequel la personne intègre, interprète et s'approprie sa nouvelle réalité. Comprendre la transition aux cycles supérieurs et la manière dont elle influence à la fois la santé mentale et la

persévérance des étudiant.e.s en psychologie apparaît donc essentiel pour mieux soutenir les futur.e.s psychologues dans leur développement personnel, académique et professionnel.

1.3.1 Portrait global : transition aux études de cycles supérieurs

Au cours de la vie, les individus sont amenés à vivre de multiples périodes de transition, notamment dans le domaine de l'éducation. Lanoville et collègues (2025) décrivent la notion de transition comme un processus dynamique ponctué parfois d'allers-retours, au cœur d'un système complexe en interaction. Selon les auteurs, les transitions sont plurielles, de différents types, se chevauchent et se complètent au fil du temps. Chaque transition vécue est unique à la personne qui la vit, qui apprend et se développe au travers de celle-ci, jusqu'à l'atteinte d'un équilibre entre ce qu'elle vit et ce qu'elle souhaite devenir.

Ce regard dynamique sur la transition rejoint les conceptualisations contemporaines de la transition en enseignement supérieur, regroupées selon Gale et Parker (2014) en trois grandes perspectives : la transition comme induction (parcours marqué d'étapes), comme développement (trajectoire de vie) et comme « devenir ». Chacune de ces visions propose une lecture différente du processus adaptatif vécu par les étudiant.e.s. Alors que la perspective de l'induction envisage la transition comme un moment délimité, qui demande une structure institutionnelle surtout en début de parcours, la perspective du développement la conçoit comme un processus évolutif de transformation identitaire. Quant à la conception du « devenir », elle insiste sur la pluralité des identités étudiantes et sur leur construction dans l'interaction avec les contextes. Cette dernière approche remet en question toute tentative de définir la transition de manière fixe, linéaire ou universelle.

Dans cette optique, O'Donnell et collègues (2016), plaident pour un changement de paradigme, passant de programmes et d'interventions ponctuels à des dispositifs de soutien plus holistiques et durables, enracinés dans l'expérience étudiante et dans son inscription dans la communauté académique. Il ne s'agit pas seulement de préparer l'étudiant.e à s'adapter à l'institution, mais aussi d'inviter l'institution à s'adapter aux réalités diversifiées des parcours étudiants.

Les travaux de Lanoville et collègues (2025), mettent en lumière le fait que les défis associés aux transitions académiques interordres ou intercycles peuvent être présentés selon trois dimensions : scolaire (enseignement, apprentissage et orientation) ; sociale/relationnelle (intégration sociale et à la culture universitaire) ; puis psychologique (santé mentale). L'équipe de cette recherche souligne l'importance de travailler en amont des transitions afin d'éviter une mauvaise préparation au nouvel ordre d'enseignement qui pourrait générer des problèmes d'intégration et d'adaptation. De plus, la première année aux études

supérieures est souvent considérée comme une période déterminante pour le reste du parcours étudiant, autant d'un point de vue émotionnel qu'académique (Nyar, 2021). L'autrice identifie que les principaux défis rencontrés par les étudiant.e.s à leur arrivé à l'université sont notamment le changement d'environnement académique qui exige le développement de nouvelles compétences et l'enseignement en grands groupes, souvent impersonnels, qui peut compliquer l'engagement de l'étudiant.e et mener à des stratégies d'adaptation inadaptées, qui risquent de persister au fil du cheminement.

De Clerq (2019), argumente de son côté que la transition vers l'enseignement supérieur est considérée comme majeure, puisqu'elle s'accompagne de nombreux éléments de rupture qui peuvent contribuer à des difficultés d'adaptation chez les étudiant.e.s. L'auteur identifie notamment comme type de rupture : le changement d'institution, la rupture sociale avec les pairs, l'éloignement de la famille, les changements au niveau du style d'enseignement ainsi que le niveau d'autonomisation demandé. La façon dont les étudiant.e.s vont traverser ces types de ruptures ou de défis a un impact sur leur parcours académique. De fait, l'étude de Gonzalez-Betancor et Dorta-Gonzalez (2020) indique que, lorsque questionnés sur le risque d'abandon de leurs études, seuls 46 % des étudiant.e.s ont répondu être satisfaits de leurs choix initiaux en début de parcours doctoral. Effectivement, leur recherche montre que plus de la moitié des répondant.e.s de leur échantillon auraient drastiquement changé certains choix faits en début de programme doctoral : 20 % auraient changé de domaine d'étude, 25 % auraient changé de direction de recherche et 9 % n'auraient pas entrepris d'étude doctorale du tout.

Toutefois, peu d'études se sont penchées spécifiquement sur la réalité de la transition d'un programme de premier cycle vers la première année d'un programme de doctorat, et, à notre connaissance, aucune recherche n'a porté sur la transition particulière entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie en contexte canadien francophone. Pourtant, comme le souligne Lovitts (2005), l'objet des programmes de premier cycle réside principalement dans l'appropriation de connaissances relatives à une discipline ou à la pratique d'une profession, alors que les cycles supérieurs visent plutôt le développement de compétences en recherche et le travail autonome notamment. Ainsi, les étudiant.e.s passent d'une posture d'acquisition à une posture de production de connaissances, ce qui peut s'avérer difficile et requiert une capacité d'adaptation importante tant au niveau psychologique que social (Lovitts, 2005 ; Skakni, 2011). Dans le cas particulier du passage vers le doctorat en psychologie, cette transition se distingue aussi par un double parcours, à la fois académique et professionnel. Plusieurs recherches (Tinto, 1993 ; Golde, 1998) soulignent qu'une adaptation réussie dès la première année est cruciale sur la persévérance académique. Golde (1998) insiste sur le fait que les étudiant.e.s doivent non seulement adopter une nouvelle posture dans leur rôle d'étudiant.e, mais aussi être socialisé.e.s à leur profession. Dans ce contexte, le modèle d'adaptation à une

transition de Schlossberg (1981, 1984, 1995) constitue un cadre d'analyse pertinent et sera présenté en détail dans le chapitre 2.

1.3.2 Contexte pandémique de Covid-19

Schlossberg et collègues (1981) soulignent que les défis et impacts d'une transition sont plus importants lorsque la transition n'est pas prévue ou préparée. Alors que les défis associés à la première année à l'université sont assez bien documentés, du moins aux études de premier cycle, souvent les étudiant.e.s ne réalisent leur ampleur que lorsqu'ils vivent concrètement la transition. En contexte de pandémie de Covid-19, la transition aux études supérieures a été vécue avec une couche ajoutée d'incertitude, d'isolement et de désorganisation (Nyar, 2021). En plus de vivre les défis d'une transition anticipée, les étudiant.e.s ont dû apprendre à s'adapter au contexte d'apprentissage en ligne et réorganiser leur quotidien. La pandémie a donc créé une double transition pour les étudiant.e.s de première année : une transition académique, sociale et logistique typique du passage aux études supérieures, aggravée par les impacts imprévisibles du contexte pandémique, amenant une transition entre l'enseignement en classe à l'enseignement à distance ayant accru les niveaux de détresse psychologique et de désengagement académique. Naumann et collègues (2022) ont montré que les effets de la distanciation sociale causée par les périodes d'isolation forcées avaient été un obstacle important dans la transition chez les étudiant.e.s en début de parcours doctoral. Dans cette même étude, plus de 20 % des étudiant.e.s ont rapporté des symptômes dépressifs, 25 % ont souffert de solitude sévère et l'ensemble de l'échantillon a obtenu un score élevé sur l'échelle d'épuisement professionnel.

Une étude longitudinale (De Caux et Shubina, 2023) sur une période de deux ans (2020-2022), dans plusieurs pays, a montré que bien que les étudiant.e.s ont été affecté.e.s par les défis de la pandémie Covid-19, iels sont passé.e.s d'un état psychologique négatif précaire à un état relativement positif entre les deux périodes, ce qui met en évidence des capacités de résilience et d'adaptation active et significative dans la gestion de leur quotidien. Dans le même sens, l'étude de Marashi et Heisz (2022) a trouvé que l'activité physique et les traits de résilience avaient un effet protecteur sur les niveaux de stress académique dans le contexte pandémique de Covid-19. Kee (2021) a notamment trouvé que l'expérience des étudiant.e.s aux cycles supérieurs durant la pandémie Covid-19 avait été marquée par l'adaptation aux nouvelles modalités d'apprentissage, la gestion de la déception ainsi que la mise en place de stratégies d'adaptation, telle que la recherche de soutien social.

Une étude (Doorn et al, 2022) à notre connaissance, s'est intéressée à la réalité des étudiant.e.s au doctorat en psychologie dans la transition aux modalités d'apprentissage à distance durant la pandémie Covid-19 et à l'exploration des facteurs influençant la qualité de l'apprentissage en ligne. Le contexte de transition a

donc été étudié selon la perspective du changement de modalité d'apprentissage et non pas d'un changement de cycle à un autre. Cette recherche souligne que le niveau d'engagement dans les cours influence directement la perception de la qualité de leur expérience académique ; plus les étudiant.e.s s'engagent, plus ils perçoivent leur expérience comme bonne et efficace.

1.4 Synthèse de la problématique

La littérature actuelle sur le vécu étudiant présente une grande diversité de facteurs explorés et de théories concernant la santé mentale, la persévérance/la réussite académique, et les contextes de transition interordre/intercycle. Malgré l'abondance de recherches sur ces thèmes, plusieurs angles morts subsistent, particulièrement lorsqu'on tente de relier les trajectoires étudiantes aux expériences subjectives de transition et aux enjeux de santé mentale ou de persévérance académique.

D'abord on observe une grande hétérogénéité dans les facteurs examinés, issus de cadres théoriques qui sont rarement articulés entre eux. La pluralité des variables explorées (attentes, motivation, sentiment d'efficacité, soutien social et institutionnel) est rarement étudiée en interaction et cela mène à une confusion conceptuelle ainsi qu'à des analyses fragmentées du phénomène de persévérance. Cela est d'autant plus problématique dans les parcours transitoires, comme l'entrée aux cycles supérieurs, où les étudiant.e.s sont exposé.e.s à des dynamiques multidimensionnelles qui appellent une lecture plus intégrée de leur vécu.

Par ailleurs, la majorité des recherches adoptent une posture centrée sur les caractéristiques individuelles des étudiant.e.s, laissant souvent de côté les dimensions relationnelles, pédagogiques et institutionnelles qui modulent l'expérience étudiante, et qui, pourtant, jouent un rôle crucial dans la construction du bien-être psychologique et dans la capacité d'adaptation des étudiant.e.s en période de transition. Cette focalisation sur les caractères individuels tend à invisibiliser les effets de la culture des programmes, de la culture de performance ou encore des enjeux d'accès aux services sur le vécu des étudiant.e.s, autant de facteurs qui peuvent fragiliser leur santé mentale et influencer leur persévérance.

De plus, aucune étude recensée ne s'est intéressée aux profils d'étudiant.e.s ou aux combinaisons de facteurs pouvant engendrer des profils différents de transition aux cycles supérieurs. Par exemple, une personne ayant un bon soutien social, mais une motivation plus extrinsèque à la poursuite de ses études ne vivra pas nécessairement la transition de la même manière qu'une personne grandement motivée et engagée dans son parcours, mais qui ressent un très faible sentiment d'appartenance envers son groupe. Dans le cadre de la transition aux cycles supérieurs, ces combinaisons sont importantes à considérer pour comprendre

comment les étudiant.e.s traversent les phases d'ambivalence et de redéfinition identitaire souvent observées à cette étape.

Enfin, les définitions mêmes de la persévérance, de la réussite ou de l'échec en contexte académique restent floues et peuvent intégrer différentes réalités hétérogènes qui ne sont souvent pas considérées telles que : les abandons temporaires, la réorientation volontaire ou encore les départs liés à des choix ou des enjeux personnels. Cela est particulièrement vrai dans les transitions aux cycles supérieurs, où les parcours sont longs et exigeants et parfois marqués de remises en question vocationnelles, accentuées par des enjeux identitaires ou psychologiques, autant pas les événements de vie attendus qu'imprévisibles ou plus confrontants. Cette complexité est rarement reconnue dans les recherches sur la persévérance académique.

En somme, la littérature gagnerait à adopter des cadres d'analyse plus systémiques, tenant compte à la fois des dimensions psychologiques, des expériences subjectives de transition et des contextes institutionnels. Une telle approche permettrait non seulement de mieux comprendre les défis vécus dans les parcours, comme celui du doctorat en psychologie, mais aussi de concevoir des dispositifs de soutien qui répondent davantage à la pluralité des expériences étudiantes.

1.5 Orientations de la thèse

Les thèmes de la santé mentale, de la persévérance académique et de la transition ont donc été retenus comme dimensions clés à explorer dans cette recherche. S'ils sont tous trois présents de manière plus ou moins distincte dans les écrits recensés, leur mise en relation systématique dans le contexte spécifique de la transition vers les études doctorales en psychologie n'a pas encore été développée. C'est donc dans une visée intégrative que ces thèmes ont été mobilisés à la fois dans la problématique comme fondements de notre compréhension de l'expérience étudiante, ainsi que dans le cadre théorique où ils permettent d'ancrer empiriquement et conceptuellement nos analyses à l'aide de modèles reconnus dans la littérature scientifique. Les résultats seront rapportés et discutés en fonction de ces modèles.

Cette exploration croisée des thèmes à l'étude met en lumière la question de recherche suivante :

Comment est vécue l'expérience de transition vers le doctorat en psychologie, et quels sont ses liens avec la santé mentale et la persévérance académique chez les étudiant.e.s s'engageant dans ce processus ?

Cette recherche vise donc à tirer parti des apports complémentaires des différents modèles théoriques mobilisés pour mieux comprendre la transition aux études avancées en psychologie, ainsi que ses liens avec la santé mentale et la persévérance académique.

Plus spécifiquement, elle poursuit les objectifs suivants :

- Comprendre comment les étudiant.e.s se préparent et s'adaptent à la transition scolaire entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie ;
- Identifier les facilitateurs et obstacles potentiels de l'adaptation afin de cerner ce qui peut favoriser ou nuire au bien-être psychologique et à la persévérance académique ;
- Situer cette transition dans le contexte de vie global des étudiant.e.s, en tenant compte de la pandémie de Covid-19 ;
- Explorer les besoins exprimés par les étudiant.e.s en lien avec la transition et formuler des recommandations contextualisées.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, je clarifie les fondements théoriques à partir desquels s'est construite ma compréhension du phénomène à l'étude. Selon Mucchielli (2009), le cadre conceptuel désigne l'ensemble des éléments théoriques et conceptuels jugés nécessaires pour aborder et traiter efficacement le problème de recherche afin d'organiser la collecte de données, de guider les analyses et de répondre aux objectifs de recherche.

Le cadre conceptuel de ma recherche s'articule donc autour de trois thèmes principaux présentés dans la problématique : la santé mentale, la persévérance académique et la transition. Chacun de ces thèmes sera approfondi dans ce chapitre à travers des apports théoriques et des modèles spécifiques choisis, soit : le modèle du double continuum de la santé mentale de Keyes (2002, 2005, 2007), le modèle de l'intégration académique de Tinto (1975, 1993, 1997) et le modèle d'adaptation à une transition de Schlossberg (1981, 1984, 1995).

Pour chaque modèle théorique mobilisé dans cette recherche, je présente successivement : 1) les fondements conceptuels du modèle, 2) ses modalités d'opérationnalisation, 3) ses contextes d'utilisation rapportés dans la littérature, notamment chez la population étudiante postsecondaire et 4) ses forces et limites et finalement 5) son intégration spécifique dans cette recherche. Cette structure vise à articuler rigoureusement la cohérence entre le cadre conceptuel et les choix méthodologiques. Finalement, le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1977-1979) sera également présenté, puisqu'il sera mobilisé comme cadre d'analyse transversal et viendra articuler ces modèles dans une perspective systémique.

2.1 Santé mentale

2.1.1 Définitions et concepts

2.1.1.1 Santé mentale

La santé est définie dans la constitution de l'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 1946) comme « un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité », définition adoptée par Santé Canada. Plus précisément, la santé mentale (OMS, 2025) est « un état de bien-être mental qui nous permet de faire face aux sources de stress, de réaliser notre potentiel, de bien apprendre et de bien travailler, et de contribuer à la vie de communauté. Elle a une valeur en soi en tant que facteur favorable et fait partie intégrante de notre bien-être ». L'Institut national de santé publique

du Québec (INSPQ, 2025) de son côté, explique que la santé mentale représente une « disposition qui permet à chacun de ressentir, de penser et d’agir de manière à jouir de la vie, à faire face aux difficultés du quotidien et à contribuer à la vie de sa communauté ».

Aujourd’hui, la santé mentale est généralement abordée selon deux grandes conceptions : hédonique et eudémonique, telles que décrites par Deci et Ryan (2008) et Keyes (2013).

- La conception hédonique du bien-être met l’accent sur l’expérience subjective d’émotions positive, un faible niveau d’affects négatifs et un niveau cognitif (perception) élevé de satisfaction envers sa vie. Cette conception mise surtout sur le bien-être à court terme et repose sur une lecture émotionnelle du bonheur.
- La conception eudémonique du bien-être, en revanche, s’intéresse au niveau de fonctionnement psychologique relatif au sentiment de compétence, de sens et de cohérence avec les valeurs ainsi que social relatif au rapport à la communauté/société et au sentiment d’appartenance de la personne. Cette conception mise sur le bien-être positif à long terme par l’actualisation des buts et du potentiel de la personne.

Ainsi, le bien-être ne dépend pas seulement de l’atteinte d’un bonheur subjectif stable, mais également de conditions qui le favorisent ou non. Il s’agit d’un processus dynamique influencé par les ressources individuelles, relationnelles et sociétales.

2.1.1.2 Détresse, trouble et maladie mentale

D’un point de vue plus clinique, la maladie mentale est définie comme un ensemble de perturbations se caractérisant par une altération majeure, sur le plan clinique, de l’état cognitif, de la régulation des émotions ou du comportement de l’individu (OMS, 2025). Un trouble psychologique, selon le DSM-5 (APA, 2022), se manifeste par un ensemble de symptômes observables ou rapportés, entraînant une souffrance ou des limitations fonctionnelles cliniquement significatives.

La détresse psychologique, pour sa part, ne constitue pas nécessairement un trouble psychologique. Elle est définie dans le DSM-5 (APA, 2022), comme une multitude de symptômes et d’expériences internes, qui s’apparentent à la dépression et l’anxiété. Ces symptômes peuvent survenir de façon contextuelle à la suite d’événements stressants et peuvent ou non être transitoires. Ils s’expriment à travers des manifestations d’ordre physique, cognitif, émotif, ou comportemental. La détresse psychologique peut

signaler un déséquilibre psychique sans répondre aux critères diagnostiques d'un trouble psychologique. Elle représente donc un indicateur d'un état de santé mentale fragilisée plutôt qu'un diagnostic formel.

2.1.1.3 Promotion et prévention

En contexte d'intervention de la santé mentale, la promotion et la protection de la santé mentale permettent l'évaluation du contexte de vie globale de la personne au lieu de se concentrer seulement sur les caractéristiques et déficits de la maladie mentale. Cette approche conçoit la santé mentale comme une ressource fondamentale, ayant autant de valeur, que les droits humains fondamentaux et encourage donc le développement de conditions individuelles, sociales et culturelles afin d'optimiser le bien-être émotionnel, psychologique et social (Keyes, 2013).

Dans cette perspective, l'INSPQ (2025) décrit les balises qui sous-tendent la logique de la promotion de la santé mentale auprès de la population comme : privilégier une vision globale de la santé, agir sur les déterminants structuraux, adopter une vision équitable dans les interventions, adopter une approche intégrée sur les déterminants, favoriser l'action intersectorielle, adopter une approche de parcours de vie, favoriser la participation des personnes concernées, agir sur les facteurs de protection en plus des facteurs de risque, adopter une approche culturellement appropriée. Cette approche servira de guide et de cadre dans le contexte de cette recherche afin d'orienter nos recommandations.

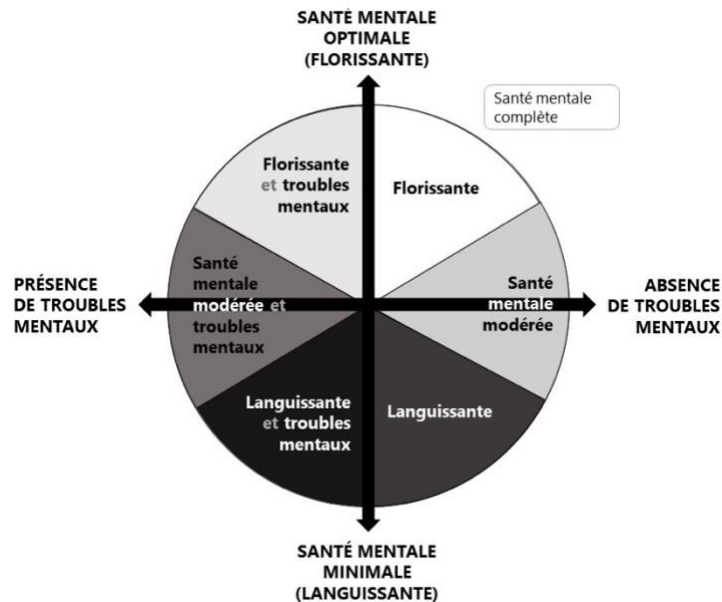
2.1.2 Modèle du double continuum de la santé mentale de Keyes (2002, 2005, 2007)

2.1.2.1 Présentation du modèle de Keyes

Le modèle théorique du double continuum de la santé et de la maladie mentale de Keyes (2002, Figure 2.1) a été créé afin d'adresser les limitations associées à l'évaluation de la santé mentale selon une catégorisation binaire (malade ou non). Le principe fondateur du modèle est que la santé mentale et la maladie mentale ne sont pas seulement deux extrémités d'un même continuum, mais plutôt deux dimensions distinctes. Ainsi, le modèle met l'emphasis sur le fait que la santé mentale n'est pas seulement représentée par deux états dichotomiques de santé (présence ou absence de maladie mentale), mais aussi par la présence ou l'absence de bien-être (émotionnel) et de fonctionnement positif (psychologique et social). C'est donc de cette façon que les concepts sont représentés dans le modèle, par deux axes distincts, qui coexistent en étant dynamiques, intercorrélés et étant influencés par des éléments et/ou circonstances internes et/ou externes à la personne. Le modèle de Keyes permet une compréhension riche de l'état de santé mentale des individus en proposant un continuum des états ressentis entre l'épanouissement et la langueur (Iasiello *et al.*, 2020).

L'épanouissement est représenté comme un haut niveau de bien-être sans maladie mentale, alors que la langueur est représentée comme un faible niveau de bien-être sans maladie mentale.

Figure 2.1 Modèle du double continuum de la santé et de la maladie mentale (Keyes), traduite et tirée de l'INSPQ (2024)



Pour illustrer le modèle, une personne présentant un haut niveau de bien-être est donc considérée comme ayant une santé mentale qualifiée d'optimale/lorissante, alors qu'une personne présentant un faible niveau de bien-être est considérée comme ayant une santé mentale qualifiée de minimale/languiissante. Autrement dit, la présence d'un trouble mental, par exemple un trouble anxieux, ne signifie pas nécessairement l'absence de santé mentale lorissante et l'absence d'un trouble mental, par exemple un trouble anxieux, ne signifie pas pour autant la présence d'une santé mentale lorissante. Pour qu'une personne soit considérée comme ayant une santé mentale complète, elle doit présenter une santé mentale lorissante (haut niveau de bien-être émotionnel et de fonctionnement psychologique et social) sans présence de maladie mentale. Les personnes avec une santé mentale modérée peuvent avoir certains symptômes incapacitants et ayant un impact sur leur niveau de fonctionnement. Le modèle de Keyes permet donc de reconnaître et dépister les personnes qui, sans répondre nécessairement aux critères diagnostiques des troubles mentaux, pourraient être considérées comme à risque et bénéficier de soutien ciblant la promotion de leur bien-être (Khumalo *et al.*, 2022).

Auparavant, les interventions en santé mentale visaient davantage les soins et les services à portée plus individuelle et destinées exclusivement aux personnes vivant avec des troubles mentaux. En conséquence,

l'argumentaire principal sous-tendant le modèle (Keyes, 2013) est que, bien que la maladie mentale soit aujourd'hui considérée et reconnue comme un problème de santé publique sérieux, la façon dont les gouvernements choisissent d'adresser cette problématique, en essayant de diminuer le nombre de personnes atteintes par la maladie en procurant des traitements individuels, n'est pas efficace pour réduire les problèmes de santé mentale. Ainsi, selon Keyes et son équipe (2010), une alternative viable à cette approche individuelle, centrée sur la réduction des taux de prévalence de la maladie mentale, est la promotion et la protection de la santé mentale, qui vise, elle, à augmenter les niveaux de santé mentale positive dans la population générale, chez ceux qui ont une moins bonne santé mentale ou à les maintenir chez ceux qui ont une bonne santé mentale.

Les résultats de différentes recherches (Keyes, 2013) en lien avec le modèle montrent que les personnes qui n'ont pas une santé mentale florissante, autant ceux qui ont une maladie mentale que celles qui n'en ont pas, ont un fonctionnement psychosocial affaibli, démontré quant à la diminution de leurs capacités physiques, leur plus grande utilisation des services de santé et leur plus haut niveau d'absentéisme au travail. Ces données renforcent la position de Keyes indiquant qu'en mettant de côté la croyance que les gens qui ne sont pas malades vont bien, on peut cibler une autre partie de la population, augmenter le niveau de santé mentale de la population, prévenir la diminution de la santé mentale et même prévenir le risque de maladie mentale. Alors qu'un antécédent de maladie mentale constitue un bon prédicteur d'une récurrence ou d'une future maladie mentale, l'absence de santé mentale est également, voire même plus significative dans certains cas dans la prédiction de l'apparition d'une maladie mentale future (Keyes, 2013).

2.1.2.2 Opérationnalisation et contexte d'utilisation du modèle de Keyes

Le modèle de Keyes (2007), évalue les composantes de la santé mentale selon treize dimensions qui sont identifiées comme étant le reflet d'une santé mentale optimale/complète subjective, en fonction des conceptions hédonique et eudémonique du bien-être, soit : la présence d'affects positifs, une qualité de vie, l'acceptation de soi, la croissance personnelle, un but dans la vie, un sentiment de contrôle sur son environnement, une autonomie, des relations positives avec les autres, des sentiments d'acceptation, d'actualisation, de contribution, de cohérence et d'intégration sociale.

Le modèle du double continuum de la santé mentale a fait l'objet de nombreuses applications empiriques à travers des contextes culturels et populationnels variés, ce qui témoigne de sa robustesse et de sa pertinence transversale. Il a notamment été utilisé en santé communautaire (Contreras *et al.*, 2017), auprès des minorités sexuelles (Bariola *et al.*, 2017), en milieu sportif (Shannon *et al.*, 2022), pour le traitement des troubles liés à l'usage de substances (McGaffin *et al.*, 2015) ou encore en contexte universitaire auprès d'étudiant.e.s de

premier cycle (Robitschek et Keyes, 2009). Plusieurs études ont également procédé à l'adaptation linguistique et culturelle du modèle ainsi que de son principal outil de mesure, le Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF)/Continuum de santé mentale -Questionnaire abrégé (CSM-QA), dans des pays tels que l'Italie (Petrillo *et al.*, 2014) et l'Argentine (Perugini *et al.*, 2017), démontrant sa validité transculturelle.

Concernant son application en milieu académique, l'étude canadienne de Peter et collègues (2011), auprès d'étudiant.e.s universitaires en première année, a confirmé une distribution des différents niveaux de santé mentale conformes aux attentes théoriques : un quart des étudiant.e.s présentaient une santé mentale florissante, deux tiers présentaient une santé mentale modérée et moins de 10 % présentaient un état de santé mentale languissant. Ces proportions sont comparables et rejoignent celles rapportées dans les travaux fondateurs de Keyes (2002, 2005, 2007) renforçant la pertinence du modèle pour évaluer la santé mentale en contexte académique. De plus, les résultats de l'étude confirment que les étudiant.e.s ayant une santé mentale florissante ont moins de symptômes anxieux et dépressifs et de meilleures ressources adaptatives que ceux qui ont une santé mentale languissante.

Le modèle du double continuum de la santé mentale a aussi été utilisé pour évaluer et illustrer si une santé mentale positive est complémentaire à la maladie mentale dans la prédiction du risque de comportements suicidaires et de difficultés académiques chez des étudiant.e.s collégiaux américain.e.s (Keyes *et al.*, 2012). Les résultats de la recherche ont notamment démontré que presque la moitié des étudiant.e.s avaient une santé mentale florissante, indiquant qu'une grande portion d'entre eux a donc une bonne santé mentale et que le niveau de santé mentale était inversement associé aux troubles mentaux et aux comportements suicidaires, renforçant l'idée que la santé mentale positive est un facteur de protection.

Plus récemment, Bahgoori et collègues (2024) ont examiné la santé mentale d'étudiant.e.s internationaux inscrit.e.s dans une université canadienne en s'appuyant sur le modèle du double continuum de la santé mentale. Ils ont trouvé que 76 % des étudiant.e.s se situaient dans le quadrant de la santé mentale florissante optimale, sans antécédents de troubles mentaux, que 13 % rapportaient une santé mentale optimale malgré des antécédents de troubles mentaux, que 8 % avaient une santé mentale languissante, sans diagnostic de trouble mental et que 3 % avaient une santé mentale languissante avec diagnostic de trouble mental. L'étude a aussi mis en évidence que les femmes, les étudiant.e.s au doctorat et les personnes mariées présentaient une meilleure santé mentale et moins de détresse. Les autrices insistent sur la nécessité de porter une attention particulière aux étudiant.e.s qui présentent une santé mentale languissante sans diagnostic, qui risquent de passer sous le radar des services de soutien malgré une souffrance significative.

2.1.2.3 Forces et limites du modèle de Keyes

Deux synthèses récentes de la littérature confirment la validité empirique du modèle du double continuum de la santé mentale de Keyes. D'une part, la revue systématique de Magalhaes (2024), portant sur 85 études empiriques menées principalement en contexte occidental, met en évidence un soutien psychométrique solide en faveur du caractère bidimensionnel du modèle. Les analyses factorielles réalisées dans ces études appuient la distinction entre les concepts de maladie mentale et de bien-être psychologique, tout en révélant que le groupe de personnes présentant un profil de santé mentale complète, est le plus fréquemment observé. Des données longitudinales, recensées dans ces mêmes études, suggèrent une stabilité des statuts de santé mentale sur le continuum dans le temps pour une majorité d'individus, ce qui renforce la pertinence du modèle pour des suivis à moyen terme.

D'autre part, la revue de la portée de Iasiello et collègues (2020), regroupant 83 études empiriques, conclut que le modèle de Keyes offre une meilleure puissance explicative de la complexité du phénomène à l'étude, que les modèles unidimensionnels traditionnels, permettant de mieux refléter la diversité des expériences en santé mentale. De plus, cette revue de la portée souligne également l'applicabilité du modèle dans divers contextes cliniques et non cliniques, tant en Amérique du Nord qu'en Europe.

Ces deux revues s'accordent sur le fait que les prédicteurs du bien-être et de la détresse psychologique ne se recoupent que partiellement, ce qui souligne l'importance d'une évaluation globale et multidimensionnelle de la santé mentale. Dans une perspective d'intervention et de prise en charge de la santé mentale, elles recommandent l'adoption d'une approche intégrée, alliant réduction des symptômes de détresse et promotion active du bien-être psychologique.

Cependant, certaines limites méthodologiques sont soulevées (Iasiello *et al.*, 2020 ; Maghales, 2024), notamment la prédominance d'études transversales, limitant les inférences causales et la compréhension des dynamiques temporelles de la santé mentale. Un biais d'échantillonnage est également souligné, avec une surreprésentation de populations occidentales. Finalement, plusieurs études recensées présentent une hétérogénéité dans la catégorisation claire des dimensions du modèle ainsi qu'un manque de rigueur dans la présentation d'indicateurs psychométriques détaillés, ce qui nuit à la comparabilité des résultats et à l'uniformité des interprétations. Ces constats soulignent la nécessité d'une standardisation accrue des pratiques de mesure des dimensions de la santé mentale incluse dans le modèle pour renforcer sa validité externe et la reproductibilité des travaux fondés sur ce dernier.

Ce modèle est donc particulièrement pertinent pour comprendre la santé mentale des étudiant.e.s lors de leur transition au doctorat en psychologie. La perspective longitudinale de la recherche permettra de discuter de l'adaptabilité de ce modèle pour comprendre l'évolution de la santé mentale des étudiant.e.s en contexte de transition académique.

2.2 Persévérance académique

2.2.1 Concepts et définitions

2.2.1.1 Persévérance académique

Selon Monfette (2016), différentes ambiguïtés conceptuelles entourent le concept de persévérance aux études, certain.e.s auteurs l'abordant au sens de volonté, de ténacité, d'engagement ou encore de motivation. Des distinctions sont également à faire avec le concept de réussite. À la lumière de sa recension des écrits, Monfette (2016) rapporte deux éléments théoriques récurrents incontournables dans la définition du concept : 1) la poursuite de l'accomplissement d'un but (objectif) et ce 2) malgré les obstacles rencontrés. Ces deux éléments permettent d'établir que la persévérance n'est pas un phénomène fixe qui peut se mesurer uniquement lorsque le but est atteint et que le résultat est positif (complétion du projet d'étude), au contraire, les divers concepts utilisés pour le définir soulignent l'importance de prendre en compte le processus par lequel le but peut être atteint.

Toujours selon les écrits de Monfette (2016), au niveau de la persévérance aux études postsecondaires, certains étudiant.e.s peuvent être identifié.e.s comme persévérant.e.s versus comme ayant abandonné.e.s leurs études selon ce qu'elle rapporte comme la position épistémologique du chercheur.e. De fait, certain.e.s d'entre-elleux définissent la persévérance aux études comme un moment fixe dans le temps selon la durée du programme entrepris et la persévérance renvoie ainsi à la poursuite continue du programme et de la diplomation dans les temps requis. Cette définition est souvent associée à la réussite et la performance scolaire. D'autres chercheur.e.s, au contraire, considèrent la persévérance comme un processus plus flexible, sans moment délimité dans le temps, considérant l'ensemble du parcours universitaire de l'étudiant.e. La persévérance en ce sens n'est donc pas seulement mesurable à partir du temps réel associé à la poursuite et la réussite des études, mais également à partir des intentions de l'étudiant.e.

En ce sens, Tinto (1975) définit la persévérance aux études comme un processus longitudinal d'interactions entre le système de l'étudiant et les systèmes académiques et sociaux de l'établissement. La persévérance est expliquée par la perception de l'étudiant de son niveau d'intégration académique et sociale dans son

établissement et son programme d'études. Cette définition, qui met de l'avant les dynamiques interactionnelles entre l'individu et son environnement institutionnel, constitue le cadre de référence privilégié de cette recherche. Ce cadre sera repris et approfondi dans la section suivante consacrée au modèle d'intégration académique de Tinto (1997).

2.2.1.2 Réussite académique

Le Conseil supérieur de l'éducation soutient que la réussite académique à l'université a longtemps été expliquée dans la littérature par des concepts d'efficacité et de diplomation, mais qu'une perspective de plus en plus répandue souligne que l'obtention d'un diplôme ne suffit plus pour l'expliquer. Graduellement une perspective davantage systémique s'est installée, incluant non seulement l'obtention du diplôme, mais voyant aussi la réussite aux études comme un processus, un parcours modulé par des expériences personnelles et académiques qui influencent la poursuite ou non du projet d'études. On met donc davantage l'accent sur le cheminement, sur le processus de persévérance, influencé par de multiples facteurs en interaction, que sur le résultat (CSÉ, 2019).

De fait, une formation réussie selon Vasseur (2015) est une formation dans laquelle 1) l'étudiant.e lie ses objectifs scolaires et personnels en leur accordant le temps requis, les moyens adéquats ainsi que les efforts nécessaires en démontrant, de la confiance de la volonté ainsi que de la ténacité ; 2) une formation qui amène l'étudiant.e. à progresser considérablement à chaque étape de son parcours, à développer et intégrer les capacités et habiletés multidimensionnelles propres à l'éducation en contexte de cycles supérieurs et finalement 3) une formation qui conduit l'étudiant.e à l'atteinte la plus élevée possible des grands résultats attendus au terme du programme et de ses buts et objectifs personnels ; ce qui renforce sa capacité et sa volonté à vouloir utiliser les bénéfices de sa formation dans toutes les sphères de sa vie, menant à de la satisfaction. Ainsi, la réussite académique ne peut être dissociée des processus qui y mènent, notamment la motivation et l'engagement, qui jouent un rôle central dans le parcours étudiant.

2.2.1.3 Motivation et engagement

La motivation est l'un des plus forts prédicteurs de la persévérance et de la réussite académique (Descheneau-Guay, 2021 ; Vasseur, 2015). Alors que la motivation consiste en l'intention de l'étudiant.e. de faire, l'engagement lui consiste à faire, à s'investir puis à persévérer. La motivation et l'engagement sont donc intimement liés (Parent, 2018). Viau (2019), explique que la motivation est un phénomène prenant forme à partir des perceptions de l'étudiant.e envers soi-même ainsi que son entourage. Cela a comme conséquence son engagement à accomplir les activités pédagogiques proposées et à persévérer dans

l'accomplissement de celles-ci, et ce, dans le but d'apprendre. Plusieurs recherches rapportées dans Descheneau-Guay (2021) démontrent que le lien sécurisant avec l'enseignant.e augmente la motivation et l'engagement des étudiant.e.s dans leur projet d'étude et que les interactions entre eux est l'élément le plus significatif dans la décision des étudiant.e.s à poursuivre leur cheminement. Sverdlik et collègues (2018), proposent que la direction de recherche aux cycles supérieurs puisse donc favoriser et soutenir la motivation dans chaque étape du projet de recherche de l'étudiant.e en l'initiant graduellement aux différentes facettes du métier de chercheur.e contribuant positivement à son intégration et à son engagement.

En résumé, selon les écrits de Parent (2018), la motivation contribue à l'engagement, à participer et persister dans des tâches alors que l'engagement est le reflet des liens entre l'importance que la personne accorde à ses études et à sa vie extra académique et les efforts qui y sont investis pour que les liens s'étendent à son environnement. L'engagement est donc la participation active de l'étudiant.e, ancré dans ses choix et ses actions, défini par le temps et l'énergie investi dans son programme. Tremblay-Wragg et collaboratrices (2017) identifient trois dimensions principales de l'engagement aux cycles supérieurs : cognitive (rendre la rédaction prioritaire), physique (avoir des conditions propices et favorables à la concentration/rédaction) et sociale (participer à des moments de rédaction et se désengager d'autres tâches connexes). De leur côté, Bédard et collègues (2012) note que le meilleur prédicteur de l'engagement dans un programme d'études est le soutien offert aux étudiant.e.s par les différent.e.s personnes impliquées dans leur cheminement, notamment leurs pairs, les enseignant.e.s ainsi que le personnel du programme, car le soutien perçu serait associé à une diminution du stress perçu.

2.2.2 Modèle de l'intégration aux études de Tinto (1975, 1993, 1997)

2.2.2.1 Présentation du modèle de Tinto

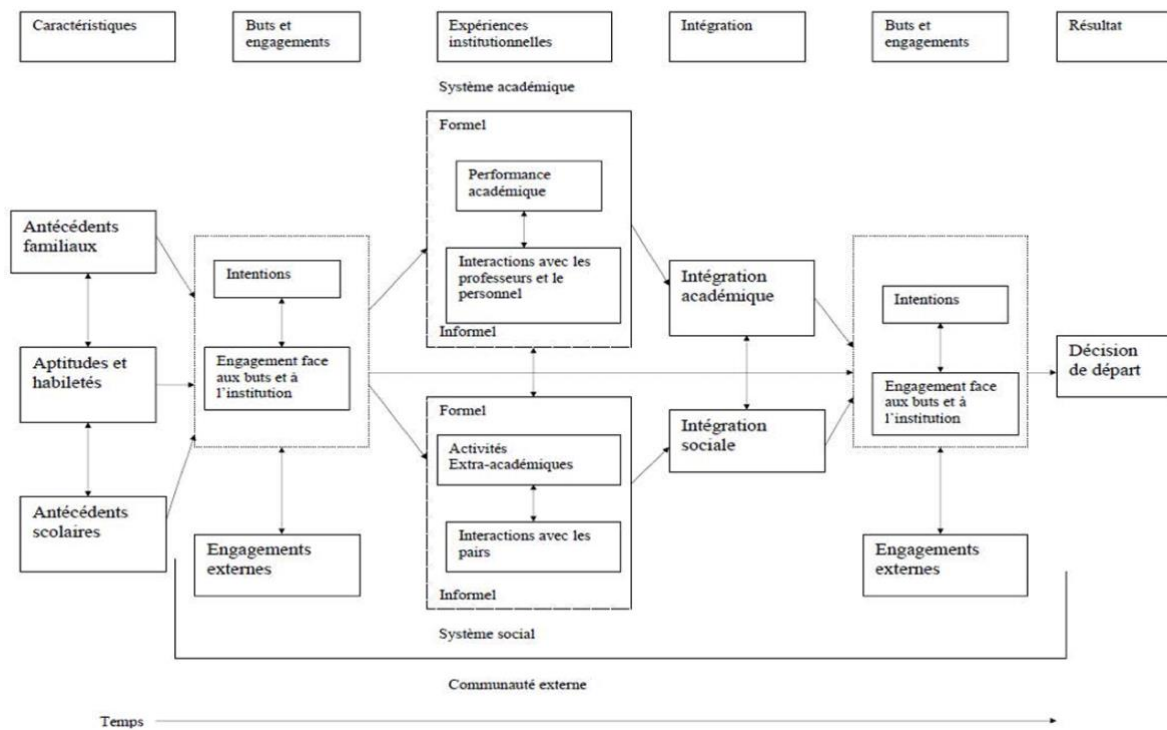
Le modèle original de Tinto (1975, 1993, figure 2.2) a d'abord été développé dans le contexte universitaire traditionnel des collèges américains. Il a été utilisé dans différentes recherches afin de prédire le risque d'abandon (*dropout*) des étudiant.e.s et d'informer les institutions sur les facteurs cibles afin d'améliorer la rétention des étudiant.e.s dans leur programme d'étude. Qvortrup et Lykkegaard (2022) expliquent que le modèle a été créé en contrepartie des théories qui se concentraient uniquement sur les liens entre l'abandon des études et les facteurs individuels de l'étudiant.e pour l'expliquer, afin de considérer également les facteurs institutionnels.

Le modèle de Tinto dans sa version actuelle (1997) fournit un cadre pertinent pour comprendre et traiter les raisons pour lesquelles un étudiant.e prend la décision de continuer à étudier (persister) au lieu d'abandonner

son programme (départ). Le principe fondateur du modèle d'intégration aux études, est que la persistance au lieu de l'abandon/du départ des études dépend du niveau d'intégration de l'étudiant.e dans l'institution. L'intégration est explicitée comme étant le résultat de la rencontre entre l'étudiant.e. et le système académique dans lequel iel s'engage. Bégin (2020), résume que s'il y a inadéquation entre les buts et intentions de départ de l'étudiant.e. et ses expériences présentes, l'intégration n'est pas réussie et les perspectives d'abandon sont plus grandes.

Dans le modèle original (1975, 1993), le résultat du processus longitudinal parcouru par l'étudiant.e est décrit par le mot départ (abandon des études), parce que le modèle se concentrait davantage sur les facteurs contribuant à l'abandon de l'étudiant, alors que la version de 1997 met l'accent sur les facteurs qui contribuent au désir de poursuivre ses études et donc le mot *persistance* est maintenant utilisé. De plus, concernant les expériences réelles de l'étudiant.e, Tinto (1997) souligne le rôle crucial de l'environnement des classes et des laboratoires (*learning communities*) dans le niveau d'intégration académique et social, ayant un impact sur le niveau d'engagement et de persévérance de l'étudiant.e. En résumé, l'appartenance à la communauté en classe fournit l'occasion de développer des liens et un sentiment d'appartenance à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Dans ses écrits plus récents, Tinto (2003, 2006) suggère notamment que les institutions devraient se concentrer sur la création d'environnements académiques soutenant, qui facilitent les interactions sociales et qui encouragent les étudiant.e.s à s'engager dans la communauté étudiante à différents niveaux pour faciliter leur intégration.

Figure 2.2 Modèle de départ institutionnel/intégration académique de Tinto (1993), traduit par Bégin (2020)



Plus spécifiquement, le modèle de Tinto (1993) prend d'abord en compte le fait que chaque étudiant arrive dans un programme postsecondaire avec un bagage composé de ses caractéristiques personnelles préadmission et ses antécédents académiques et familiaux. Les caractéristiques personnelles sont définies par le genre, l'origine ethnique ainsi que les compétences et aptitudes de l'étudiant.e., les antécédents académiques représentent les moyennes cumulatives, le rendement scolaire ainsi que les réalisations scolaires et sociales antérieures, puis finalement les antécédents familiaux représentent le statut socioéconomique, les valeurs familiales et les attentes perçues. Tous ces éléments interagissent pour façonner le niveau d'engagement de l'étudiant.e envers son projet académique, qui n'est pas encore entamé, notamment quant à ses intentions face à l'institution et ses engagements externes.

Dans une suite logique temporelle, les expériences institutionnelles vécues sur les plans académique (performance et interactions avec les professeurs/membres du personnel) et social (activités extra-académiques et interactions avec les pairs), une fois le programme entamé amènera l'étudiant.e à confirmer ou infirmer ce qu'il avait anticipé avant le début de son parcours. Ces expériences institutionnelles auront donc un impact sur son niveau d'intégration académique (en termes de performance et de développement intellectuel) et sociale (en termes de soutien social perçu et de sentiment d'affiliation sociale). L'étudiant.e qui vivra des expériences institutionnelles négatives, notamment par rapport à son degré d'intégration

académique et sociale, remettra en question ses buts et engagements, avec le risque de quitter à un moment ou un autre son projet académique. L'étudiant.e qui vivra des expériences institutionnelles positives qui mèneront à son intégration académique et sociale renforcera sa persistance dans son projet.

En plus du niveau d'intégration académique et sociale, les engagements externes de l'étudiant.e et les événements de vie significatifs ou de la vie quotidienne vont également influencer sa décision de persévérer ou non. En résumé, la persévérance de l'étudiant dans son cheminement scolaire dépend surtout de la concordance entre ses expériences institutionnelles et ses buts et engagements.

2.2.2.2 Opérationnalisation du modèle de Tinto

Tinto (2003) défend l'idée que le processus de persistance de l'étudiant.e peut être compris comme un processus longitudinal d'interactions entre les facteurs individuels et les dimensions académiques et sociales de l'environnement scolaire, en soulignant le rôle critique de la première année de formation.

Toutefois, bien que le modèle présente une structure conceptuelle claire, il ne propose pas de cadre d'opérationnalisation détaillé permettant de mesurer systématiquement chacune des dimensions évoquées (caractéristiques personnelles, buts et engagements, expériences institutionnelles). De plus, les différentes expériences institutionnelles, en particulier, ne sont pas définies davantage, ce qui laisse place à des interprétations variables. Ce flou a conduit plusieurs chercheurs à proposer des indicateurs variables ou à adapter le modèle selon leurs objectifs de recherche.

Dans cette optique, la revue de la littérature récente menée par Qvortrup et Lykkegaard (2022) identifie 65 études empiriques centrées sur les facteurs institutionnels de la persévérance et de l'abandon aux études supérieur. Les autrices proposent une clarification du modèle de Tinto (1993, 1997, figure 2.3) en précisant les composantes des systèmes académique et sociale, en plus d'y ajouter une troisième catégorie : celle de l'enseignement (*teaching*), pour mieux refléter les activités en classe initialement évoquées dans la version du modèle de 1997 et démontrer l'interdépendance entre les trois catégories de facteurs. Finalement, les autrices revisitent également le concept d'intégration en ajoutant le concept d'identification aux études, qui peut être défini comme la valorisation intrinsèque des études par l'étudiant.e comme faisant partie de son identité.

2.2.2.3 Contexte d'utilisation du modèle de Tinto

Depuis les années 1980, le modèle de Tinto a été largement mobilisé dans des contextes de recherche variés et selon différentes méthodologies, principalement dans l'étude de la rétention et de la persistance aux études postsecondaires. Il a été appliqué tant dans les établissements collégiaux et universitaires résidentiels (avec résidences sur le campus) que non résidentiels, traditionnels ou de proximité (Davidson et Wilson, 2013). Les populations étudiantes ciblées sont également diverses : celles de première génération ou issues de la classe ouvrière (Longwell-Grice et Longwell-Grice, 2008), étudiant.e.s adultes en reprise d'étude (Ashar et Skenes, 1993), étudiant.e.s de statut international en première année (Zhou et Zhang, 2014), personnes de diverses origines ethniques (DeVries *et al.*, 2022), en situation de handicap (Shepler et Woosley, 2012), ou inscrit.e.s à un programme spécifique, comme ceux de pharmacie (Choi *et al.*, 2019). D'autres recherches, ont, elles, exploré son adaptation et son instrumentalisation dans les contextes d'apprentissage hybride ou en ligne (Lakhal *et al.*, 2020). Ce qui ressort des recherches citées ci-haut, est que l'impact de l'intégration académique et sociale sur la décision de persévérer ou non dans les études est relatif et varie en fonction des contextes.

Certaines études, comme celle de Chrysikos *et al.*, (2017), soulignent aussi l'importance des objectifs et engagements initiaux de l'étudiant.e dans la prédiction de sa persévérance. Pour les étudiant.e.s appartenant à des groupes minoritaires, des facteurs comme l'identité culturelle, les obligations familiales ou financières ou encore les croyances et les valeurs religieuses/spirituelles peuvent venir moduler les effets du modèle sur la persévérance. Ainsi, diverses études, comme celle de Lee *et al.*, (2010) ont proposé des adaptations du modèle afin d'intégrer de façon plus explicite les dimensions culturelles et contextuelles souvent négligées dans la version classique du modèle.

Concernant les différences entre les niveaux d'études, les recherches suggèrent que les formes d'intégration diffèrent significativement entre le premier cycle et les cycles supérieurs. Chez les étudiant.e.s de premier cycle (*undergrad students*), l'intégration sociale repose davantage sur les interactions informelles avec les pairs, à l'engagement actif dans les organisations étudiantes et à la vie de campus (Guiffrida, 2003). En revanche, chez les étudiant.e.s aux cycles supérieurs (*grad students*), elle se traduit plutôt par le réseautage professionnel et le développement de compétences sociales en lien avec la future profession/carrière, souvent en dehors des classes et du campus, plus largement dans la communauté académique (Gardner et Barnes, 2007).

Du point de vue de l'intégration académique, l'intégration au premier cycle serait surtout associée à l'engagement en classe, au travail collaboratif avec les pairs et aux interactions positives avec les professeurs

et les membres de la faculté (Soria *et al.*, 2013). Chez les étudiant.e.s diplômés, elle passe surtout par la participation active à des projets de recherche, le développement professionnel et la préparation au rôle de futur professionnel (Gardner et Barnes, 2007). Enfin, tout comme chez les populations étudiant.e.s minoritaires, les engagements externes (travail, responsabilités familiales et financières, etc.) peuvent aussi venir complexifier ou freiner le processus d'intégration classique chez les étudiant.e.s diplômé.e.s (Barnett, 2008).

En somme, bien que le modèle de Tinto demeure un cadre d'analyse incontournable en matière de persévérance académique, son application nécessite souvent des ajustements pour refléter adéquatement la diversité des parcours étudiants, des populations et des environnements institutionnels.

2.2.2.4 Forces et limites du modèle de Tinto

Le modèle d'intégration aux études de Tinto présente plusieurs forces notables. D'abord, il offre un cadre théorique robuste, largement mobilisé dans la littérature sur la persévérance et la rétention académique. Son ancrage empirique est soutenu par un grand nombre de recherches utilisant des approches méthodologiques variées, ce qui témoigne de sa flexibilité et de sa capacité à s'adapter à différents contextes institutionnels et culturels. Il fournit également des repères utiles pour orienter les pratiques institutionnelles afin de favoriser l'intégration académique et sociale en contexte d'arrivée dans un nouveau programme d'études.

Toutefois, le modèle présente également certaines limites. D'une part, son pouvoir explicatif global demeure modéré : comme le souligne Chrysikos *et al.* (2017), il ne permettrait d'expliquer qu'environ 34 % de la variance de la persévérance dans leur étude. Cette limite peut s'expliquer en partie par l'absence d'indicateurs opérationnels clairs pour la majorité des dimensions du modèle, comme les expériences institutionnelles et les engagements externes.

D'autre part, bien que le modèle ait été mobilisé dans différents contextes éducatifs, il a été développé et principalement validé à partir de données issues d'étudiant.e.s de premier cycle, dans un contexte nord-américain traditionnel. Son application aux cycles supérieurs demeure donc moins documentée empiriquement, ce qui invite une certaine prudence quant à la transférabilité directe de certains postulats à cette population étudiante.

Finalement, plusieurs études recensées utilisent des méthodes qualitatives, centrées sur des perceptions rapportées par les étudiant.e.s. Ainsi bien que ces études enrichissent la compréhension de l'expérience étudiante à travers ce modèle, la prédominance des données auto-rapportées peut rendre la généralisation

des résultats à d'autres milieux ou types d'étudiant.e.s plus difficile. Ces limites soulignent l'importance d'une lecture nuancée du modèle et au besoin d'un croisement avec d'autres cadres théoriques pour le compléter. La présente étude vise à combler cette lacune.

2.2.2.5 Utilisation du modèle de Tinto dans le cadre de cette recherche

Le modèle de l'intégration aux études de Tinto (1975, 1993, 1997) s'avère utile et pertinent pour analyser le processus de transition académique aux cycles supérieurs dans le contexte de cette recherche, puisqu'il permet d'observer le niveau de concordance entre les buts et intentions des étudiant.e.s et les expériences réellement vécues, ainsi que leur impact sur leur intégration académique et sociale et leur intention de persévérance dans la transition entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie.

Afin de compléter l'apport du modèle de Tinto et en réponse à l'une des critiques du modèle, qu'il est principalement centré sur les facteurs institutionnels et les conditions d'intégration académique et sociale influençant la persévérance étudiante, le modèle de Schlossberg (1981-1984-1995) sur l'adaptation à une transition sera utilisé et présenté à la section 2.3.2. En effet, si le modèle de Tinto permet de mieux comprendre les dynamiques structurelles et contextuelles qui soutiennent ou freinent la rétention étudiante, il prend moins en compte l'expérience interne et subjective de l'étudiant.e face aux changements qu'implique l'entrée aux cycles supérieurs. Le modèle de Schlossberg (1981-1984-1995) vient donc enrichir cette perspective en proposant une lecture plus fine de la manière dont les individus vivent, perçoivent et s'ajustent à une transition donnée, selon différents éléments qui seront discutés dans la prochaine section.

2.3 Transition et adaptation

2.3.1 Définitions et concepts

2.3.1.1 Transition

Quinn (2009), explique que la définition traditionnelle de la transition renvoie à un point tournant déterminé, survenant à un moment prédéfini et dans un lieu donné. Ecclestone et collègues (2010) nuancent cette vision en rappelant que le concept de transition s'applique à une diversité de contextes pratiques et théoriques, ce qui rend difficile l'émergence d'une définition unique et consensuelle. La manière de conceptualiser la transition varie donc selon les objectifs de recherche, influençant à leur tour les façons de la soutenir.

Deux courants théoriques ont toutefois marqué la conceptualisation des transitions : les recherches sur les parcours/trajectoires de vie et celles sur l'accompagnement et l'orientation professionnelle. D'un côté, la

perspective des parcours de vie (Elder *et al.*, 2003) conçoit la vie comme une série de transitions liées à l'âge et aux stades développementaux. Cette perspective met l'accent sur l'interaction entre les individus et les normes sociales/institutionnelles provenant des structures dans lesquelles les personnes évoluent (milieux de travail, d'études, la famille). La transition dans cette perspective peut être liée à un changement au niveau du statut social ou de l'identité, mais aussi liée aux normes sociales implicites sur ce qui est attendu « au bon âge ».

De manière complémentaire, Pallas (2003) propose de voir les transitions comme des événements individuels, mais aussi comme les effets des systèmes sociaux structurants. Les parcours scolaires, par exemple, sont vus comme des séquences de transition normées, façonnées par des logiques culturelles et institutionnelles. Ainsi, le passage d'un ordre d'enseignement à un autre ne constitue pas un simple événement, mais une trajectoire encadrée par des attentes sociales.

Dans une perspective plus systémique, Lanoville et son équipe (2025) définissent la transition comme un processus dynamique, parfois marqué d'allers-retours, au cœur d'un système complexe en constante interaction. Pour ces auteur.ice.s, les transitions sont plurielles, simultanées et uniques à l'individu, en fonction de son projet d'études et de vie. Chaque transition devient ainsi une occasion d'apprendre, de se développer et de chercher un nouvel équilibre entre ce qui est vécu et ce que la personne souhaite devenir.

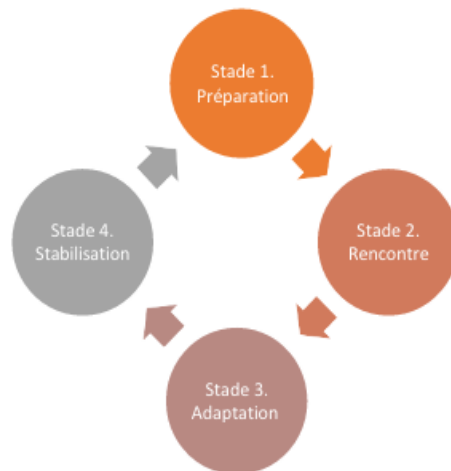
De Clercq et Perret (2020), identifient deux limites récurrentes dans la littérature sur la transition universitaire : 1) une focalisation sur les déterminants individuels de la réussite au détriment des caractéristiques contextuelles académiques, et 2) un manque de prise en compte de la diversité des expériences selon les profils étudiants et les institutions. En complément, De Clercq (2019) soutient que la qualité des transitions vécues tout au long du parcours étudiant est un facteur clé de la persévérance et de la réussite scolaire. Lanoville *et al.*, (2025) insistent quant à eux sur le fait que la responsabilité d'une transition réussie ne dépend pas seulement de la capacité de la personne à s'adapter de façon individuelle, mais qu'elle est également collective et partagée.

Enfin, le conseil supérieur de l'éducation (2010) rappelle que la qualité des transitions interordres dépend fortement de l'arrimage entre les différents ordres/structures d'enseignement concernant : 1) l'articulation des structures ; 2) l'arrimage entre les savoirs et les approches pédagogiques ; 3) l'intégration de l'étudiant.e. à sa nouvelle communauté éducative.

2.3.1.2 Adaptation

Dans la continuité de cette réflexion, l'adaptation peut être comprise comme le processus actif par lequel une personne s'ajuste à une situation de transition, souvent marquée par une période d'instabilité et de redéfinition identitaire. De Clercq (2019) propose un modèle (figure 2.3) des cycles de transition composé de quatre étapes : la préparation, la rencontre, l'adaptation et la stabilisation.

Figure 2.3 Modèle des cycles de transition de De Clercq (2010), tiré de Descheneau-Guay (2020)



Selon De Clercq et Perret (2020), l'adaptation correspond à la phase, où suivant le choc initial, l'étudiant.e. engage des stratégies pour évoluer dans ses connaissances, ses compétences, son identité, ses rôles et son fonctionnement quotidien, dans le but de répondre aux exigences de son nouvel environnement académique et performer.

Comme le souligne le CAPRES (2020), une préparation inadéquate à cette transition peut compromettre l'intégration et nuire au processus d'adaptation. Aux cycles supérieurs, les défis d'adaptation sont souvent accentués par un changement d'établissement, mais surtout par l'exposition à une nouvelle culture d'apprentissage et un mode d'encadrement différent. De Clercq (2019) rappelle d'ailleurs que l'exploration anticipée de l'environnement et de soi-même durant la phase de préparation peut jouer un rôle clé pour favoriser une adaptation plus harmonieuse.

2.3.2 Modèle de l'adaptation à une transition de Schlossberg (1981, 1984, 1995)

2.3.2.1 Présentation du modèle de Schlossberg

Selon la théorie et le modèle de Schlossberg (1981, 1984, figure 2.4) une transition est un événement ou absence d'événement qui amène des changements dans nos relations, comportements, croyances (soi et au monde) et rôles de vie (Gingras et Sylvain, 1998). Schlossberg (1981) argumente que ce n'est pas la transition en soit qui est importante, mais plutôt comment la transition est en cohérence avec le stade, la situation et le style de vie de la personne au moment où elle arrive et surtout qu'elle est la perception de la personne qui vit ce changement. Ce qui explique pourquoi même une transition anticipée ou désirée, par exemple, peut provoquer des insatisfactions ou des difficultés. Les répercussions de la transition sont liées et dépendantes de l'écart ou de la similarité entre ce qui était avant et après la transition.

La transition est définie et distinguée par Schlossberg (1984) en 4 types : 1) un événement significatif prévu et anticipé (ex. : un mariage, le début d'un nouvel emploi, la naissance d'un enfant, une graduation, la retraite ou encore l'amorce d'un nouveau programme académique) ; 2) un événement significatif imprévu et non planifié (ex. : un divorce, être renvoyé de son travail ou obtenir une promotion qui nécessite d'être expatrié, la mort d'un membre de la famille) ; 3) un non-événement, celui attendu, mais qui n'arrive pas (ex. : une grossesse qui ne vient pas à terme, un mariage espéré qui ne se produit jamais) ; 4) le souci persistant, un changement plus subtil qui peut être à caractère pernicieux, qui est relatif selon la personne et qui perdure davantage dans le temps (ex. : la maladie d'un proche ou la perte d'idéaux de carrière, de projets de vie).

Le modèle de Schlossberg (1984) met aussi l'accent sur les ressources d'adaptation que l'autrice définit comme l'équilibre entre les ressources et les déficits de l'individu. La vision de Schlossberg est multidimensionnelle et tient compte de l'interaction de trois groupes de variables d'influence : les caractéristiques de la transition, les caractéristiques de l'individu et les caractéristiques de l'environnement (Barclay, 2017 ; Gingras et Sylain, 1998).

Les caractéristiques de la transition sont : la présence d'un élément déclencheur, le moment où la transition survient, la source de motivation interne (libre choix de l'individu) ou externe (circonstances), le changement de rôle implicite (gains et pertes qu'il provoque), la durée, les expériences antérieures similaires et les stress simultanés. L'autrice ajoute aussi l'importance de l'évaluation des effets (positifs, stressants ou sans effets apparents) de la transition.

Les caractéristiques individuelles qui peuvent affecter l'adaptation de la personne à une transition sont d'abord les caractéristiques personnelles et démographiques (le statut socio-économique, l'identification au rôle sexuel/le genre, l'âge et l'étape de la vie ainsi que l'état de santé), les ressources psychologiques (le développement du moi, la personnalité, les attitudes ainsi que les engagements et valeurs), puis finalement les réactions d'adaptation définies par les buts : tenter d'exercer un contrôle sur la situation, modifier la signification de la situation ou contrôler le stress lié à la situation par diverses stratégies (rechercher de l'information, poser une action [ex. : affirmation de soi] ou inhiber une action [ex. : passivité]). Goodman *et al.*, (2006) soulignent que les individus qui s'adaptent le mieux sont ceux qui sont flexibles et qui utilisent de multiples stratégies d'adaptation.

Les caractéristiques de l'environnement incluent les relations intimes, l'unité familiale, le réseau d'amis.e.s puis le milieu institutionnel/communautaire. Les formes de support identifiées par l'autrice sont au niveau de l'affect (ex. : affection, respect), de l'affirmation (ex. : expression d'une reconnaissance), de l'assistance (ex. : aide concrète) et de la rétroaction. L'autrice propose trois types d'options qui s'offrent à l'individu : les options concrètes (réelles ou possibles), les options perçues et utilisées et les options créées.

La transition, selon le modèle de Schlossberg, n'a ni de début, ni de fin spécifique, il s'agirait plutôt d'un processus d'assimilation qui inclut une période de négociation et d'évaluation de la situation alors que les gens se familiarisent avec (*approaching, moving in*, phase d'anticipation), évoluent (*moving through*, phase de perturbation) et en ressortent (*moving out*, phase d'intégration). À travers les phases d'assimilation, il est possible d'évaluer où l'individu en est en fonction de son degré de préoccupation comparativement à la satisfaction qu'il ressent face à sa vie. (Gingras et Sylvain, 1998). La transition peut ainsi fournir une opportunité de développement psychologique (réorganisation) ou provoquer une diminution du bien-être psychologique selon le degré de stress engendré. L'appréciation par l'individu de ce qui lui arrive dans cette transition est au cœur de la résolution de celle-ci.

Figure 2.4 Résumé du modèle de Schlossberg (1981, 1984), traduit par Gingras et Sylvain (1998)

LA TRANSITION	LES RESSOURCES D'ADAPTATION			LE PROCESSUS DE TRANSITION
◆ Types ⇒ anticipé ⇒ non anticipé ⇒ absence d'événement ⇒ souci persistant ◆ Contexte ⇒ rapport de l'individu avec la transition ⇒ cadre d'apparition de la transition ◆ Impact ⇒ relations humaines ⇒ habitudes/routines ⇒ présomptions ⇒ rôles	◆ Variables caractérisant la transition Caractéristiques de l'événement ou de l'absence d'événement ⇒ élément déclencheur ⇒ moment ⇒ source / motivation ⇒ changement de rôle ⇒ durée ⇒ expériences antérieures avec une transition similaire ⇒ stress concurrents Évaluation	◆ Variables caractérisant l'individu Caractéristiques personnelles et démographiques ⇒ statut socio-économique ⇒ identification au rôle sexuel ⇒ âge et étape de vie ⇒ état de santé Ressources psychologiques ⇒ développement du moi ⇒ personnalité ⇒ attitudes ⇒ engagements et valeurs Réactions d'adaptation ● Buts ⇒ exercer un contrôle sur la situation ⇒ modifier la signification de la situation ⇒ contrôler le stress ● Stratégies d'adaptation ⇒ recherche d'informations ⇒ action posée ⇒ inhibition de l'action	◆ Variables caractérisant l'environnement Support social ● Types ⇒ relations humaines ⇒ cellule familiale ⇒ réseau d'amis ⇒ institution et communauté ● Buts ⇒ affect ⇒ affirmation ⇒ assistance ⇒ rétroaction ● Dimension : convoi Options ⇒ concrètes ⇒ perçues et utilisées ⇒ créées	◆ Phases d'assimilation ⇒ envahissement ⇒ perturbation ⇒ intégration pour le meilleur ou pour le pire ◆ Appréciation ⇒ de la transition ⇒ des ressources ⇒ des résultats ⇒ des préoccupations de l'individu versus sa satisfaction face à la vie

2.3.2.2 Opérationnalisation du modèle de Schlossberg

Schlossberg (1984) décrit l'adaptation à une transition comme un processus dans lequel la personne passe d'un état plus préoccupé par celle-ci à une posture plus confortable dans laquelle la transition est intégrée à sa vie. Dans la version révisée du modèle (Schlossberg *et al.*, 1995, figure 2.5), les autrices amènent des modifications afin de généraliser son application à divers types de transition et de contextes (Gingras et Sylvain, 1998).

D'abord, au niveau des types de transition, le souci persistant est remplacé par la notion de relativité, car le caractère de la transition peut varier d'un individu à un autre (ex. : anticipé par un, non anticipé par un autre). Au niveau des ressources d'adaptation, les autrices effectuent une modification de structure et non de contenu : elles regroupent l'ensemble des variables préalablement identifiées sous quatre catégories formant le système des « 4S ». Les caractéristiques de la transition deviennent la « situation », les caractéristiques individuelles deviennent le « soi » et les « stratégies », puis les caractéristiques de l'environnement deviennent le « support ».

Figure 2.5 Modèle de Schlossberg révisé (1995), traduit par Gingras et Sylvain (1998)

◆ SITUATION ⇒ élément déclencheur ⇒ moment et stress concurrents ⇒ motivation et contrôle ⇒ expériences antérieures avec une transition similaire	◆ SUPPORT ⇒ estime de soi positive ⇒ encouragement ⇒ information ⇒ conseils ⇒ contacts ⇒ aide pratique
◆ SOI ⇒ importance du travail ⇒ adaptabilité ⇒ efficacité personnelle ⇒ sens accordé au travail	◆ STRATÉGIES ⇒ exercer un contrôle sur la situation ⇒ modifier la signification de la situation ⇒ contrôler le stress

En résumé, l'adaptation à une transition dépend principalement de la balance entre les ressources actuelles et potentielles et les déficits (pré-post) de la personne et de son environnement. Ces ressources et déficits peuvent être évalués selon 4 grandes dimensions/catégories en interaction qui influence les capacités adaptatives de la personne dans son processus de transition (The 4S system). À partir du modèle révisé (1995), Schlossberg (2011, figure 2.6) propose trois grandes lignes directrices afin de soutenir les individus qui font l'expérience d'une transition :

- 1) L'approche de la transition : l'identifier (quel changement est imminent ou en cours ? est-il planifié ? quel est le degré de changement dans la vie de l'individu ?) et comprendre où se situe la personne dans le processus de changement ? à quelle phase ? (envahissement, perturbation, intégration).
- 2) Faire le point sur le système des 4S afin d'identifier les ressources potentielles de la personne afin de faire face à la transition.
- 3) Faire face à la transition, notamment en renforçant les ressources existantes.

Schlossberg (2011) souligne aussi que la seule façon de comprendre un individu dans un processus de transition est de l'étudier à différents moments durant le processus de changement.

Figure 2.6 Modèle de Schlossberg révisé (2011)



2.3.2.3 Contexte d'utilisation du modèle de Schlossberg

La théorie de Schlossberg (1981) a émergé des travaux qui se sont concentrés sur le développement des adultes à partir des années 1970. Les idées de Schlossberg (1981), de nature éclectique, s'appuient sur différents courants prenants assise dans les approches de parcours de vie (*life course perspective*) et notamment sur les écrits de Levinson et collègues (1978), qui ont contribué à l'idée que le développement humain se poursuit bien au-delà de l'adolescence et qu'au fil de leurs expériences, les individus continuent d'évoluer et de changer.

Les recherches initiales de Schlossberg (1981) ont montré que les individus diffèrent dans leurs capacités à s'adapter au changement, même lorsqu'ils traversent des transitions similaires. Une même personne peut également réagir de façon différente à des transitions comparables, selon le moment de sa vie ou le contexte dans lesquels elles surviennent. Ces constats sont issus d'une étude pilote sur la mobilité géographique qui visait à comprendre pourquoi certaines personnes traversent les transitions de manière fonctionnelle, alors que d'autres en souffrent profondément et identifier ce qui peut déterminer que l'état de la personne s'améliore ou se détériore. Le modèle de Schlossberg a été conçu à la fois comme un cadre d'analyse des transitions et comme outil d'intervention permettant de guider les pratiques en accompagnement auprès d'individus qui les vive.

Depuis, le modèle a été appliqué dans une grande variété de contextes et auprès de diverses populations, notamment : des vétérans passant de l'armée aux études postsecondaires (Ryan *et al.*, 2010), d'athlètes se retirant ou prenant leur retraite de leur sport (Smith et McManus, 2008), ou encore d'infirmières amorçant des études graduées (Wall *et al.*, 2018), pour n'en nommer que quelques-uns. À travers les études, le modèle de transition de Schlossberg est principalement utilisé comme cadre théorique structurant pour la recherche qualitative et pour orienter les institutions concernées d'interventions cibles en fonction du système des 4S.

2.3.2.4 Forces et limites du modèle de Schlossberg

Le modèle d'adaptation à une transition de Schlossberg présente plusieurs forces, notamment son cadre d'analyse global et structuré qui permet une compréhension holistique des transitions (Anderson *et al.*, 2011). Comme mentionné, il a aussi été utilisé avec succès pour analyser divers types de transition et est donc applicable dans une grande diversité de contextes. Il fournit aussi des repères clairs pour les intervenant.e.s notamment en *counseling* ou en éducation, afin d'évaluer les besoins des individus et concevoir des interventions adaptées (Anderson *et al.*, 2012). Finalement, le modèle accorde une importance centrale à la signification que revêt la transition pour la personne qui la vit, reconnaissant ainsi l'unicité de

chaque parcours et de chaque processus d'adaptation en mettant l'accent sur les capacités de résilience, les stratégies d'adaptation des individus ainsi que sur le soutien social (Anderson *et al.*, 2021).

Au niveau de ses limites, d'abord, bien que le modèle soit utile à des fins descriptives et explicatives, il permet difficilement de prédire les résultats d'une transition ou de déterminer avec précision les interventions qui seraient les plus efficaces dans un contexte donné (Goodman et Pappas, 2000). De plus, le modèle ayant été développé et surtout appliqué dans un contexte occidental, il peut ne pas tenir suffisamment compte des différences culturelles ou encore des expériences de transition collectives (Anderson *et al.*, 2021). Finalement, pour demeurer pertinent face aux défis sociaux actuels, le modèle doit être régulièrement adapté aux réalités changeantes de l'époque dans laquelle il est utilisé (Anderson *et al.*, 2021).

2.3.2.5 Utilisation du modèle de Schlossberg dans le cadre de cette recherche

Dans le cadre de cette recherche, l'utilisation du modèle d'analyse de l'adaptation à une transition de Schlossberg permet de mieux comprendre le vécu subjectif et les facteurs qui influencent la manière dont une personne s'ajuste à un processus de transition (Anderson *et al.*, 2012). Plus particulièrement cette recherche s'intéresse à la transition entre les études de premier cycle et de cycles supérieurs en psychologie. Elle est envisagée comme une étape charnière du parcours académique pour mener à la profession de psychologue. Elle présente une complexité particulière dans le contexte québécois, où l'admission au doctorat se fait directement après le baccalauréat, sans passer par une maîtrise, contrairement à ce qui est observé dans plusieurs autres provinces canadiennes (SCP, 2025) ou à l'international. Cette structure particulière engendre une double transition : d'une part le passage rapide vers des études de troisième cycle, avec un niveau d'exigences académiques accrues, sans étape préalable ; d'autre part, l'entrée simultanée dans une formation professionnelle intensive axée sur deux volets majeurs : la recherche et la clinique, toutes deux porteuses de charges émotionnelles, pratiques et cognitives importantes.

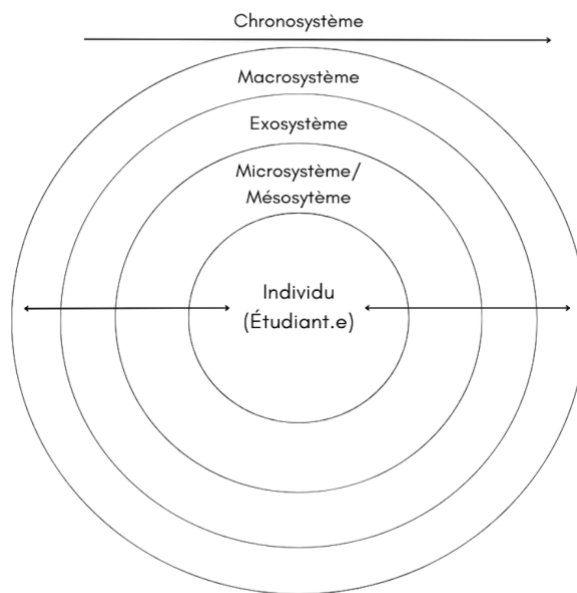
L'utilisation du modèle de Schlossberg dans le contexte de cette recherche est donc pertinente pour analyser non seulement les caractéristiques contextuelles/structurelles du changement, mais aussi en complémentarité au modèle de Tinto, afin de mettre en lumière les caractéristiques personnelles et l'expérience subjective vécue par les étudiant.e.s dans cette double transition. De plus, une analyse approfondie du processus de transition, telle que proposée par le modèle, permet de dégager une compréhension globale pouvant orienter les actions et interventions visant à soutenir l'adaptation et à promouvoir la santé mentale des étudiant.e.s en psychologie.

2.4 Modèle écologique de Bronfenbrenner (1977, 1979)

2.4.1 Présentation du modèle de Bronfenbrenner comme cadre d'analyse transversal

Le modèle écologique de Bronfenbrenner dans sa version originale (1977, 1979, figure 2.7) constitue une lunette d'analyse multidimensionnelle permettant de comprendre le développement humain à travers l'interaction constante entre l'individu et les multiples systèmes de son environnement. À la différence des modèles centrés uniquement sur l'individu, ce cadre théorique offre une perspective systémique, intégrant à la fois les facteurs individuels et contextuels, ainsi que leurs interactions dynamiques. Il permet aussi d'examiner les facteurs de risque et de protection associés à une situation donnée et de concevoir des interventions ciblées à différents niveaux.

Figure 2.7 Traduction libre du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1977, 1979)



Le modèle comprend plusieurs systèmes interreliés : l'individu, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème ainsi que le chrono système.

- L'ontosystème désigne l'ensemble des caractéristiques personnelles de l'individu, innées ou acquises, telles que ses compétences, ses traits de personnalités ou encore ses vulnérabilités.

- Le microsystème pour sa part, réfère aux rôles occupés, aux activités réalisées, par l'individu, dans ses milieux immédiats, comme sa famille ou encore son groupe de pairs, dans lequel sa participation est considérée comme active et directe.
- Le mésosystème lui est défini par les interrelations qui s'établissent entre deux ou plusieurs microsystèmes de l'environnement immédiat de la personne, il s'agit donc du réseau de connexions s'établissant par exemple entre sa famille et son université, et comment ces différents systèmes s'organisent et s'équilibrent entre eux.
- L'exosystème, implique les différents environnements dans lesquels l'individu ne participe pas directement, mais qui exercent une influence indirecte sur son vécu, telle que les politiques institutionnelles ou les décisions administratives.
- Le macro-système est l'ensemble des idéologies, croyances, valeurs, coutumes et façons de faire d'une culture ou sous-culture qui englobent et influencent les précédents systèmes.
- Le chronosystème réfère à l'évolution de l'individu et des systèmes l'influençant dans le temps, incluant les transitions et les événements marquants dans un contexte donné. Il permet de situer l'expérience de l'individu dans une trajectoire temporelle.

2.4.2 Contexte d'utilisation, forces et limites du modèle de Bronfenbrenner

Le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1977, 1979) est né en réaction et en réponse aux théories du développement humain qui se concentraient uniquement sur les aspects individuels de ce champ de la littérature. Il a été grandement étudié et utilisé dans divers champs de recherche et d'intervention en raison de son cadre de travail flexible et applicable à différentes problématiques. Il a notamment été appliqué dans les champs de l'éducation (Tong et An, 2024), de la santé mentale (Eriksson *et al.*, 2018), ainsi que comme guide pour la mise en place de politiques à différents niveaux, notamment en Cour familiale (Shelton, 2024).

Dans les années 1990, Bronfenbrenner (1994) a reformulé son modèle pour intégrer davantage les processus proximaux au cœur du développement, aboutissant à la version bioécologique PPCT (processus-personne-contexte-temps). Cette reformulation visait à dépasser une lecture purement contextuelle en mettant l'accent sur les interactions entre l'individu et son environnement immédiat comme moteur central du développement humain. Bien que ce modèle offre une compréhension plus fine des mécanismes développementaux, le projet actuel mobilise uniquement la version classique du modèle écologique, puisqu'il s'inscrit dans une visée d'analyse contextuelle de la transition et des environnements académiques, plutôt que dans une analyse approfondie des processus développementaux individuels.

Chez la population étudiante plus spécifiquement, le modèle écologique a été utilisé dans des contextes de recherche allant du primaire aux études postsecondaires, dans plusieurs pays et autour de thématiques variées, telles que les transitions scolaires (O'Toole *et al.*, 2014), l'adaptation culturelle (Taylor et Ali, 2017) ou encore en éducation spécialisée (Acle-Tomasini *et al.*, 2016). Renn et Smith (2024) proposent un survol des modèles écologiques et des recherches ayant appliqué le modèle écologique de Bronfenbrenner spécifiquement en enseignement supérieur. Ils soulignent que ce cadre théorique constitue un outil puissant pour comprendre les trajectoires étudiantes ainsi que les dynamiques organisationnelles qui se jouent entre les différents systèmes impliqués dans la trajectoire d'éducation des individus. Toutefois, une critique importante soulevée à l'égard de ce modèle concerne l'absence de prise en compte des forces systémiques d'oppression et de privilège, telles que le racisme, l'homophobie, ou toute autre forme d'iniquité sociale, qui peuvent pourtant se manifester à tous les niveaux du modèle. Cette limite restreint sa portée critique et la capacité du modèle à rendre compte des expériences différenciées vécues par les étudiant.e.s en fonction de leur identité sociale. Les auteurs (Renn et Smith, 2024) proposent de l'adapter en fonction des contextes de recherche.

2.4.3 Utilisation du modèle de Bronfenbrenner dans le cadre de cette recherche

Afin de mettre en relation les différents facteurs identifiés dans les modèles précédents, associés à la santé mentale, la persévérance académique et l'adaptation à la transition, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) sera mobilisé comme cadre d'analyse transversal. Dans le cadre de cette recherche, le modèle écologique sera utilisé à différentes étapes. Il servira d'abord de grille de lecture permettant d'organiser la littérature. Ensuite, il permettra d'interpréter les expériences subjectives des étudiant.e.s dans une perspective systémique lors de l'analyse des données récoltées. Il sera ensuite mobilisé dans la discussion afin de mettre en lumière les interactions dynamiques entre les enjeux individuels, relationnels, structurels et institutionnels et formuler des recommandations ciblées en fonction des niveaux d'influence mobilisés.

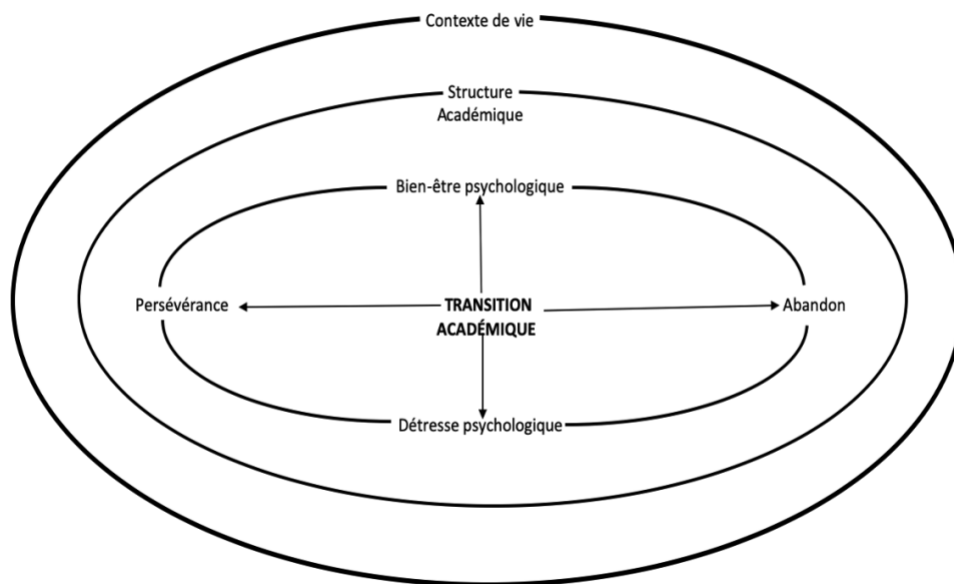
2.5 Synthèse et articulation théorique

L'articulation et la complémentarité des modèles permettront d'effectuer une analyse intégrée de l'association entre l'état du bien-être psychologique, les facteurs de persévérance ainsi que le processus d'adaptation des étudiant.e.s dans leur transition au doctorat en psychologie. Plus précisément, la santé mentale globale, telle que décrite dans le modèle de Keyes, permettra de situer la personne sur le double continuum de la santé mentale, d'en percevoir son évolution dans le temps, tout en laissant place à l'exploration des éléments qui ont un impact sur son état. De la même façon, le modèle d'intégration aux études de Tinto permettra de mieux comprendre les aspects associés à son intégration académique et sociale

et leurs impacts sur le processus décisionnel de l'étudiant.e quant à la poursuite de ses études après sa première année. Finalement, le modèle de Schlossberg mettra l'emphasis sur les éléments de la transition (4S), permettant d'observer les harmonies et les décalages entre les différents temps de témoignages, puis d'en comprendre l'expérience d'envahissement, de perturbation et d'intégration, du baccalauréat au doctorat en psychologie.

Un cadre théorique global préliminaire a été élaboré pour présenter les interactions anticipées entre les concepts centraux de la transition académique entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie. La figure 2.8 illustre cette conceptualisation initiale.

Figure 2.8 Schéma préliminaire de l'articulation théorique entre les différents thèmes mobilisés



Dans cette représentation initiale, la transition académique occupe une place centrale et est envisagée comme un point d'ancrage influencé par les déterminants internes et externes de l'individu. L'événement transitionnel est perçu comme un processus ayant de potentiels effets distincts, mais parallèles sur deux dimensions majeures du parcours : 1) le niveau de bien-être psychologique ou de détresse vécue (modèle de Keyes) ; 2) l'intention de persévérer dans le programme ou d'envisager un abandon (modèle de Tinto). À cette étape de modélisation, ces deux dimensions sont perçues comme fonctionnant en parallèle, sans qu'elles soient nécessairement liées entre elles. Cette conception initiale s'inscrit également dans une lecture écosystémique du parcours étudiant, inspirée du modèle de Bronfenbrenner, où la transition est située au carrefour d'influences multiples : individuelles, contextuelles, structurelles, institutionnelles et sociétales.

Ainsi, la transition est envisagée comme un processus façonné à la fois par les caractéristiques individuelles de l'étudiant.e, mais aussi l'environnement proximal et distal dans lequel iel évolue.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre présente la démarche méthodologique adoptée pour répondre aux objectifs de recherche. Dans un premier temps, les fondements paradigmatiques ainsi que les concepts centraux liés à la posture de l'étudiante-chercheuse sont explicités. Dans un second temps, les différentes étapes de la méthode, du recrutement des participant.e.s jusqu'à l'analyse et la présentation des données recueillies, sont détaillées.

3.1 Paradigmes et posture scientifique

Avant d'exposer la méthodologie de cette recherche, il importe de clarifier les fondements paradigmatiques sur lesquels repose la démarche empirique. En sciences humaines et sociales, la notion de paradigme renvoie à un ensemble cohérent d'éléments épistémologiques, théoriques, conceptuels qui sert de cadre de référence pour appréhender de la réalité et la transformer en représentation scientifique. Il s'agit d'un mécanisme de sélection et de recomposition visant à rendre intelligible une réalité et à lui donner sens (Mucchielli, 1995).

3.1.1 Réalisme critique et psychologie communautaire

Cette recherche s'inscrit dans le champ de la psychologie communautaire et adopte une posture inspirée du réalisme critique, deux approches qui convergent dans le rejet des visions strictement post-positivistes ou des perspectives critiques extrêmes (Lauzier-Jobin et al., 2022). Situé à mi-chemin entre les approches scientifiques dites objectives (positivisme/post-positivisme) et les approches constructivistes sociales, qui nient toute objectivité, le réalisme critique conçoit que la réalité existe et peut être observée, mais que son appréhension demeure faillible, sociale et subjective. Elle ne peut donc être comprise par une seule perspective unique.

Selon Maxwell (2012), le réaliste-critique combine une ontologie réaliste, qui affirme l'existence du monde indépendamment de nos croyances, avec une épistémologie constructiviste, qui reconnaît la complexité de la réalité par la représentation de nos perceptions, sens, langage et culture. La réalité est ainsi difficile à saisir pleinement, mais elle peut être étudiée à travers ses effets, ses mécanismes et ses variables contextuelles. Comme étudiante-chercheuse, j'ai donc conscience que cette recherche ne peut couvrir l'ensemble de la réalité et que les résultats demeureront nécessairement partiels et imparfaits.

Dans cette approche, les concepts, croyances, sentiments, intentions, etc., sont aussi des entités aussi réelles que les objets physiques, capables d'interagir et de s'influencer mutuellement (Brunson et al., 2023). La recherche réaliste-critique est guidée en partie par la théorie, mais elle reconnaît la nature essentiellement interprétative de notre compréhension de la réalité (Maxwell, 2012). Ainsi, il ne s'agit pas ici de confirmer ou d'infirmer les théories et modèles présentés au chapitre 2, mais de mieux comprendre la réalité des étudiant.e.s par l'analyse et l'interprétation de leurs expériences, dans une visée d'enrichissement théorique et pratique du phénomène étudié.

Enfin, le réalisme critique s'aligne bien avec les objectifs clés de la recherche qualitative : prendre en compte des perspectives et significations attribuées par les acteurs sociaux comme phénomènes réels, privilégier l'étude des processus plutôt que de variables isolées, et accorder une importance centrale au contexte dans l'explication des phénomènes, plutôt qu'à des régularités abstraites (Maxwell, 2012).

3.1.2 Approche qualitative et visée compréhensive

La littérature comporte peu d'études qualitatives et longitudinales sur le vécu des étudiant.e.s, particulièrement aux cycles supérieurs, aucune à notre connaissance en psychologie. Or, sans de telles études, il est difficile de saisir les aspects systémiques de la transition académique entre le baccalauréat et le doctorat et de formuler des recommandations préventives qui tiennent compte de la diversité des facteurs influençant le bien-être et la persévérance des étudiant.e.s. Le devis longitudinal permet en outre d'analyser l'évolution des processus et la complexité du phénomène, ce qu'un devis transversal ne permettrait pas, se limitant à une photographie ponctuelle du parcours.

Il est essentiel de donner la parole aux étudiant.e.s afin d'identifier et d'explorer en profondeur ce qui favorise ou entrave une adaptation complète ou incomplète à la transition entre baccalauréat et doctorat en psychologie. L'analyse qualitative de leur vécu et de leur discours constitue une source riche de sens, permettant une représentation sociale interactive de la réalité étudiée. Dans une posture réaliste-critique, l'approche abductive est pertinente : la recherche s'ancre dans des théories et modèles existants, tout en accueillant l'émergence de thèmes issus du discours des participant.e.s. Chaque étape nourrit ainsi la suivante dans un processus itératif : de la théorie au vécu des étudiant.e.s, puis retour à la théorie. Le réalisme critique favorise l'élaboration de théories, qui visent à expliquer partiellement certains phénomènes sans prétendre couvrir l'ensemble des phénomènes sociaux (Lauzier-Jobin et al., 2022). Les grilles d'entretien et d'analyse ont donc été bonifiées à chaque temps de mesure, afin d'intégrer les thèmes émergents rapportés par les étudiant.e.s.

Ce projet qualitatif vise ainsi à explorer la perspective subjective des étudiant.e.s, en leur permettant d'exprimer leur vécu, leurs besoins et leurs difficultés dans la transition entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie. Enfin, conformément au réalisme critique, la méthodologie qualitative adoptée permet d'analyser la problématique dans une perspective contextuelle et systémique, ouvrant la possibilité d'impacts sur les dimensions structurelles impliquées et contribuant à une potentielle transformation sociale des systèmes influençant la santé mentale, la persévérance et l'adaptation des étudiant.e.s (Lauzier-Jobin et al., 2022).

3.1.3 Démarche descriptive-interprétative

La démarche descriptive-interprétative constitue un dispositif important de la recherche qualitative. Elle vise notamment à décrire le phénomène à l'étude, ses propriétés, ses composantes et ses variations tout en cherchant à en comprendre la signification. Le caractère interprétatif de cette approche renvoie à la mise en relation et à l'analyse des liens entre les différentes composantes du phénomène. Plus qu'un devis de recherche au sens classique, il s'agit d'un cadre méthodologique qui en prend en compte la subjectivité du chercheur et des participant.e.s (Gallagher, 2014).

Cette démarche permet de répondre à des questions et objectifs émergeant souvent de la pratique et du vécu sur le terrain et de produire des connaissances utiles à ce dernier. Elle s'inscrit dans une quête de description contextuelle, approfondie et holistique. Dans ce processus, la personne chercheuse doit expliciter son positionnement théorique, disciplinaire et personnel, puisqu'elle est elle-même considérée comme un outil de recherche. Divers moyens, un journal de bord, des notes méthodologiques, des discussions en équipe et une coanalyse des données, soutiennent la réflexivité afin de s'assurer que la voix des participant.e.s est le plus fidèlement rendue (Gallagher, 2014).

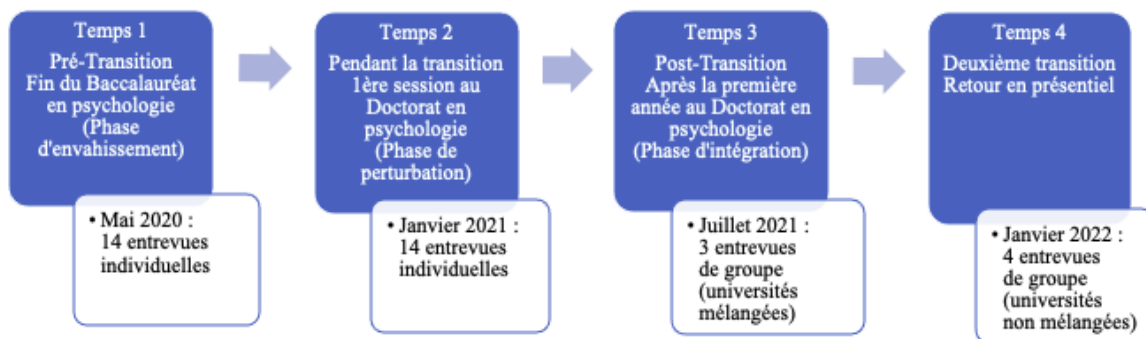
Ainsi, bien que cette recherche s'appuie sur des théories et modèles préexistants, il est essentiel de considérer également les perceptions et façons dont les participant.e.s décrivent leurs expériences permettant de saisir l'expérience singulière, mais aussi partagée entre elleux. Elle vise à approfondir la compréhension du phénomène et à identifier des facteurs explicatifs de l'adaptation dans ce contexte particulier, afin de formuler des recommandations adaptées au vécu et aux besoins des étudiant.e.s, considérés ici comme les véritables expert.e.s du sujet.

3.2 Structure générale du projet de recherche

Le présent projet, portant sur la transition entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie, adopte donc une approche qualitative longitudinale à visée descriptive interprétative. Il comprend quatre temps de

mesure réalisés auprès des mêmes participant.e.s. Les deux premiers temps de mesure ont consisté en des entretiens individuels, tandis que les deux derniers ont pris la forme d'entretiens de groupe. Les entretiens du temps 4 ont été ajoutés en cours de projet afin de tenir compte de l'impact du retour en présentiel après une année d'enseignement à distance consécutive au contexte de pandémie Covid-19. La figure 3.1 illustre la structure de collecte des données du projet longitudinal, laquelle sera détaillée dans les sections suivantes.

Figure 3.1 Aperçu de la structure du projet de recherche



3.2.1 Participant.e.s

La taille de l'échantillon dans une recherche à visée descriptive-interprétative est variable, mais doit néanmoins favoriser l'élaboration d'une description suffisamment complète, réaliste et contextualisée pour permettre de bien comprendre le phénomène étudié à partir des données récoltées (Gallagher, 2014). Le nombre de participant.e.s dans les études descriptives-interprétatives varie, mais le critère de saturation théorique permet de déterminer le moment où les nouvelles données n'apportent plus de nouvelles informations significatives. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, j'ai recruté quatorze étudiant.e.s parmi les programmes de psychologie francophones de trois universités québécoises : l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université de Montréal (UdeM) ainsi que l'Université Laval (ULaval). Ces établissements, considérés, comme des universités traditionnelles, sont situés dans les deux plus grandes villes du Québec et comptent en moyenne, le plus grand nombre de diplômé.e.s annuels, tous profils confondus (David et al., 2023).

3.2.2 Recrutement

Le recrutement ciblait spécifiquement des étudiant.e.s admis.e.s dans des profils de formation menant à la profession de psychologue, soit le profil double scientifique-professionnel (Ph. D./Psy.D) et le profil

professionnel (Psy.D). Les étudiant.e.s inscrit.e.s dans un programme doctoral uniquement scientifique en recherche (Ph. D.) ont donc été exclus de l'étude.

Le recrutement a eu lieu en avril et mai 2020, principalement par la diffusion d'une affiche (Voir l'Annexe A) dans les groupes étudiants sur Facebook, ainsi que par le bouche-à-oreille. Étant donné le contexte pandémique, cette stratégie s'est avérée la plus adaptée et suffisante, rendant inutile le recours à d'autres méthodes. Les communications initiales avec les participant.e.s intéressé.e.s se sont faites par Facebook et par courriel, et les relances pour les temps de mesure subséquents ont été effectuées par courriel.

3.2.3 Échantillon

3.2.3.1 Caractéristiques individuelles et sociodémographiques des participant.e.s

Les caractéristiques de l'échantillon sont présentées au Tableau 3.1 et les caractéristiques associées à la transition académique, au Tableau 3.2.

L'échantillon est composé d'une majorité de femmes. Les participant.e.s sont âgé.e.s entre 21 et 26 ans, les hommes étant en moyenne plus âgés que les femmes. Plus du trois quarts des participant.e.s est dans une relation amoureuse significative (durée >un an). Aucun.e n'a d'enfant.

La majorité des participant.es n'a pas rapporté de situation de handicap. La situation de handicap est considérée selon les variables reconnues par les universités incluant : handicap physique, handicap sensoriel, trouble de l'apprentissage, trouble neurodéveloppemental, trouble de la communication, condition médicale et troubles de la santé mentale. Les troubles de la santé mentale sont présentés séparément dans cette recherche. Environ le tiers des participant.e.s rapporte une symptomatologie de nature anxieuse et/ou en lien avec des fluctuations de l'humeur, alors que trois participant.e.s ont été évalué.e.s et/ou suivis pour un ou des troubles de santé mentale.

Les informations relatives au statut migratoire ou au contexte d'adoption n'ont pas été documentées dans le cadre de cette recherche. Il n'a donc pas été possible d'examiner de manière spécifique l'expérience d'étudiants issus de l'immigration ou d'un contexte interculturel.

Tableau 3.1 Caractéristique sociodémographiques de l'échantillon (N = 14)

Description des caractéristiques individuelles sociodémographiques à l'inclusion dans le projet de recherche au Temps 1 (N = 14)	
Genre	Femme : 10 Homme : 4 Autre : NA
Âge	Entre 21 et 26 ans Moyenne : 23,07 ans Écart-Type : 1,58 an
Statut relationnel	En relation amoureuse : 11 Célibataire : 3
Enfants à charge	Oui : 0 Non : 14
Situation de handicap	Oui : 1 (DX TDAH) Non : 13
Difficultés psychologiques rapportées ou trouble de santé mentale (Diagnostic — DX)	Diffs. Psys : 5 Trouble santé mentale : 3 (DX)

3.2.3.2 Caractéristiques associées à la transition académique des participant.e.s

Concernant le contexte de vie de la population étudiée et des éléments en lien avec leur situation et transition académique, divers éléments sont pertinents à considérer.

Presque la moitié des étudiant.e.s résidaient chez leurs parents durant le Baccalauréat, alors que l'autre moitié vivait en appartement (colocation, avec partenaire ou seul.e). Tous.les étudiant.e.s ont travaillé durant leur Baccalauréat, la plupart en recherche et/ou en intervention. Un peu moins de la moitié travaillait à temps partiel, quelques-un.e.s à temps plein et d'autres à temps partiel durant les sessions et à temps plein l'été.

La majorité de l'échantillon recevait une aide financière des parents, quelques-un.e.s avaient accès aux prêts et bourses du gouvernement, à la PCUE (prestation canadienne d'urgence pour les étudiant.e.s) en contexte de pandémie, ou à des bourses de recherche/d'excellence. Deux participant.e.s n'avaient aucune aide financière, ne comptant que sur leur travail et leurs avantages sociaux.

Sur le plan des études, 4 des 14 participant.e.s avaient amorcé ou complété un programme dans une autre discipline avant le Baccalauréat en psychologie. Tous.les sauf une étudiante ont entrepris la thèse d'honneur ou la concentration recherche dirigée (ULaval) avant le Doctorat. Plus de la moitié a complété son Baccalauréat en trois ans, les autres en trois ans et demi ou quatre ans.

En vue du Doctorat, 11 des 14 participant.e.s ont appliqué aux bourses gouvernementales de recherche (FRQSC et CRSH), et 8 d'entre eux les ont obtenues. Ceux qui n'ont pas appliqué au moment de leur admission, souhaitent améliorer leur dossier avant de faire leur demande lors de leur première année. La moitié des étudiant.e.s prévoyait un déménagement à l'été avant leur transition. Plus de la moitié des étudiant.e.s ayant fait leur Baccalauréat à l'ULaval a quitté pour une université à Montréal, alors que la majorité de ceux de l'UQAM ou l'UdeM sont restés dans leur université d'appartenance. La majorité a appliqué à plus d'une université pour le doctorat, alors qu'un peu plus du tiers a seulement postulé à son université d'appartenance. Plus du trois quarts des étudiant.e.s a été admis et/ou a choisi un programme combiné (recherche et intervention).

Tableau 3.2 Caractéristiques académiques de l'échantillon (N = 14)

Description des caractéristiques individuelles en lien avec la transition académique entre le bac et le doc en psychologie à l'inclusion dans le projet de recherche au temps 1 (N=14)	
Résidence initiale durant le Bac	Chez les parents : 6 En colocation : 2 Seul.e en appartement : 3 Avec partenaire en appartement : 2 Avec partenaire et coloc en appartement : 1 Résidences universitaires : 0
Déménagement requis/à venir avant la transition au doc	Oui : 7 En raison du changement d'Université : 4 Non : 7
Travail durant le bac	Temps partiel (-15h) : 6 Temps plein (+15h) : 5 Temps partiel + temps plein été : 3
Aide financière durant le bac	Parents : 9 Prêts et bourses gouv. : 5 Bourse autre : 2 Aucune, autre que travail (+avantages sociaux) : 2
Réceptiendaire bourse d'études pour le doc (Maîtrise)	A appliqué et l'a obtenue : 8 A appliqué, mais ne l'a pas obtenue : 3 N'a pas appliqué : 3
Autre programme dans une autre discipline avant le bac	Oui complété : 2 Oui mais non complété : 2 Non : 10
Université d'appartenance au bac	UQAM : 5 ULaval : 7 UdeM : 2
Profil spécifique au bac	Thèse honneur/Recherche dirigée : 11 Thèse honneur/neuro : 2 Aucun : 1
Nombre d'années au bac	3 ans : 8 3.5 ans : 3 4 ans : 3
Stratégie d'application au doc	Même univ. que Bac seulement : 5

	Même univ. que Bac + 1 autre univ. : 5 Même univ. que Bac + plusieurs autres univs. : 3 Seulement d'autre.s univs. que Bac : 1
Université d'admission au doc	UQAM : 6 ULaval : 3 UdeM : 5
Programme d'admission au doc	RI clinique : 6 D.Psy. clinique : 3 RI (Neuro ou TO) : 5

3.3 Collectes de données

3.3.1 Temps de mesure

La collecte de données s'est faite en quatre temps de mesure, présentés dans le tableau 3.3. Le premier temps de mesure s'est déroulé lors de l'admission au doctorat des participant.e.s, à la fin de leur baccalauréat, avant la transition aux cycles supérieurs, en mai 2020. Le deuxième temps de mesure s'est fait après une session au doctorat, pendant la transition aux cycles supérieurs, en janvier 2021. Le troisième temps de mesure s'est fait après une année complète au doctorat, ce que je considère comme une transition complétée, en juillet 2021. Le quatrième et dernier temps de mesure s'est fait après une session au doctorat lors du retour en présentiel des étudiant.e.s après une année à distance, en janvier 2022.

Tableau 3.3 : Temps de mesure

Temps de mesure	Moment de la transition	Type d'entretien	N
T1-MAI 2020	Avant	Individuel	14
T2-JANVIER 2021	Pendant	Individuel	14
T3-JUILLET 2021	Après	Groupe x 3 (Universités mélangées)	14 (4 ou 5 par groupe)
T4-JANVIER 2022	Retour en présentiel	Groupe x 4 (Par université, 2x UQAM)	8 (2 par groupes)

3.3.2 Entretiens

3.3.2.1 Entretiens individuels (T1 & T2)

Des entretiens semi-structurés individuels d'une durée de 60 à 90 minutes ont été menés au temps de mesure 1 (T1) et 2 (T2). Les questions portaient sur les thèmes de la recherche, soit la santé mentale, la persévérance et l'adaptation à la transition dans le contexte de pandémie COVID-19. Les canevas d'entretien ont été élaborés à partir des théories et modèles présentés au chapitre 2 soit : le double continuum

de santé mentale de Keyes (2002, 2005, 2007), le modèle d'intégration aux études de Tinto (1975, 1993, 1997), le modèle d'adaptation à une transition de Schlossberg (1981, 1984, 1995). Bien que les canevas aient été élaborés à partir des modèles théoriques retenus, l'approche demeurerait flexible : lorsque les étudiant.e.s abordaient d'autres thèmes jugés pertinents, ceux-ci étaient également explorés, en cohérence avec une démarche mixte. Les canevas d'entretien se trouvent à l'Annexe B.

Plus précisément au T1, les thèmes abordés concernaient les caractéristiques sociodémographiques et académiques, les buts et engagements, le processus d'admission et de préparation au doctorat. Au T2, les entretiens ont porté sur les expériences institutionnelles, l'intégration du doctorat dans le contexte de vie ainsi que la révision des buts et engagements. Afin de situer le niveau de bien-être psychologique des étudiant.e.s, le questionnaire abrégé du continuum de santé mentale (CSM-QA) de Keyes a été passé verbalement et de manière exploratoire aux T1 et T2 (voir figure 3.2). Les 14 questions ont été posées en demandant aux étudiant.e.s de contextualiser et d'expliquer leurs réponses. Par exemple, lorsqu'un.e étudiant.e indiquait ne se sentir heureux.se qu'une fois par semaine, iel était invité.e à préciser et expliquer ce choix en fonction de son vécu. Ces explications ont permis de recueillir des informations qualitatives essentielles sur leurs perceptions et leur réalité en contexte de transition académique et de pandémie.

Figure 3.2 Questions du questionnaire abrégé (CSM-QA), traduit et tiré de statistique Canada, Rapport sur la santé mentale positive et sur la maladie mentale (Gilmour, 2014)

Questions du Continuum de santé mentale – Questionnaire abrégé (CSM-QA)
Bien-être émotionnel <i>Au cours du dernier mois, à quelle fréquence[†] vous êtes-vous senti...</i> 1. Heureux(se)? 2. Intéressé(e) par la vie? 3. Satisfait(e) à l'égard de votre vie? Fonctionnement positif <i>Au cours du dernier mois, à quelle fréquence[†] avez-vous senti / vous êtes-vous senti...</i> 4. que vous aviez quelque chose d'important à apporter à la société? (contribution sociale) 5. que vous aviez un sentiment d'appartenance à une collectivité (comme un groupe social, votre quartier, votre ville, votre école)? (intégration sociale) 6. que notre société devient un meilleur endroit pour les gens comme vous? (croissance sociale) 7. que les gens sont fondamentalement bons? (acceptation sociale) 8. que le fonctionnement de la société a du sens pour vous? (cohérence sociale) 9. que vous aimiez la plupart des facettes de votre personnalité? (acceptation de soi) 10. que vous étiez bon(ne) pour gérer les responsabilités de votre quotidien? (maîtrise de l'environnement) 11. que vous aviez des relations chaleureuses et fondées sur la confiance avec d'autres personnes? (rapports positifs avec d'autres) 12. que vous viviez des expériences qui vous poussent à grandir et à devenir une meilleure personne? (croissance personnelle) 13. capable de penser ou d'exprimer vos propres idées et opinions? (autonomie) 14. que votre vie a un but ou une signification? (but dans la vie) Florissante exige la réponse « presque tous les jours » ou « tous les jours » à au moins l'une des 3 questions sur le bien-être émotionnel, et à au moins 6 des 11 questions sur le fonctionnement positif. Languissante exige la réponse « une fois ou deux » ou « jamais » à au moins l'une des 3 questions sur le bien-être émotionnel, et à au moins 6 des 11 questions sur le fonctionnement positif. Santé mentale modérément bonne s'entend de la santé mentale des personnes qui n'ont pas une santé mentale florissante ou languissante.

[†] tous les jours, presque tous les jours, environ 2 ou 3 fois par semaine, environ 1 fois par semaine, une fois ou deux, ou jamais.

Le CSM-QA mesure le niveau de bien-être psychologique selon une échelle qui comprend 14 questions, aux fins d'un classement selon lequel la personne se situe dans la catégorie santé mentale « florissante »

(niveaux élevés de bien-être émotionnel et de fonctionnement psychologique et social positif), « modérée » (santé mentale, ni florissante, ni languissante) ou « languissante » (niveaux faibles de bien-être émotionnel et de fonctionnement psychologique et social positif ». Les scores obtenus au questionnaire ont permis de situer les étudiant.e.s dans l'une des trois catégories du modèle de Keyes (santé mentale florissante, modérée ou languissante) à chacun des deux premiers temps de mesure, c'est-à-dire avant la transition et pendant leur transition. Cela a permis d'avoir un repère pour observer l'évolution de leur état psychologique et observer s'il y avait amélioration, détérioration ou stagnation de celui-ci.

Dans un objectif de validation, l'étude de Doré et collègues (2017) a examiné la structure factorielle, la fidélité et l'invariance selon le sexe de la version canadienne-française (CSM-QA) auprès d'étudiant.e.s francophones aux études postsecondaires (Cégep ou premier cycle universitaire). Les résultats ont montré que la cohérence interne était élevée pour les sous-échelles de bien-être émotionnel et du fonctionnement psychologique, mais un peu plus faible pour la sous-échelle du fonctionnement social, ce qui est cohérent avec d'autres études. L'invariance selon le sexe a aussi été confirmée, ce qui permet des comparaisons valides entre femmes et hommes.

3.3.2.2 Entretiens de groupe (T3 & T4)

Comme la recherche s'intéresse également aux facteurs systémiques de la transition académique, des entretiens de groupe ont été menés afin d'obtenir des informations complémentaires, notamment sur les similitudes ou différences entre les expériences des étudiant.e.s, ainsi que sur l'influence de la structure académique dans laquelle iels évoluent.

Au T3, les groupes étaient composés d'étudiant.e.s provenant de différentes universités afin de favoriser l'hétérogénéité et de permettre la comparaison des expériences interuniversitaires. Un exercice réflexif (« 5 mots ») a d'abord été proposé pour amener les étudiant.e.s à exprimer spontanément le sens et la signification attribués à leur première année au doctorat. Par la suite, diverses questions ont permis d'explorer comment cette première année a été vécue de manière concrète, quel a été le niveau de changement réel dans leur vie et comment iels anticipaient la suite de leur parcours.

Le questionnaire (CSM-QA) n'a pas été repassé au T3, pour des raisons éthiques et logistiques. Toutefois, des questions ouvertes ont permis d'explorer le bilan subjectif des étudiant.e.s de l'année écoulée, notamment quant à la perception de leur santé mentale. Ces données ont contribué à dégager une estimation qualitative du niveau de bien-être perçu, classé et interprété en fonction du discours comme étant « bon », « moyen » ou « faible ».

Au T4, les groupes ont été constitués en fonction de l'université d'appartenance au doctorat afin de cibler plus spécifiquement les enjeux et besoins propres à chaque contexte institutionnel. Ce quatrième temps de mesure, ajouté en cours de projet, visait à explorer le retour en présentiel après une année complète à distance en raison de la pandémie. Les entretiens portaient sur les avantages, facilitateurs, désavantages et défis associés à cette nouvelle transition, à partir de questions ouvertes favorisant la réflexion et la discussion collective.

3.4 Analyses

3.4.1 Préparation des données

Les entretiens semi-structurés, individuels et de groupe, ont d'abord été intégralement retranscrits par une étudiante au baccalauréat, rémunérée grâce à une bourse obtenue auprès du centre de recherche CRISE. Après cette première retranscription, chaque entretien a été réécouté, relu et corrigé afin de vérifier l'exactitude des données, mais surtout afin de favoriser une immersion approfondie dans le matériel en amont des phases ultérieures d'analyse. Au cours de ce travail, des notes d'observation ont été consignées en marge des transcriptions et dans un journal de bord, permettant de relever nos questionnements et réflexions au fur et à mesure de l'immersion dans les données.

3.4.2 Analyses thématiques mixtes (démarche déductive-inductive itérative) :

Swain (2018), souligne que la diversité et la complexité des types d'analyses en recherche qualitative sont rarement explicitées de façon détaillée. Il rappelle toutefois, en s'appuyant sur Miles et Huberman (1994, 2003), que les principes de base de l'analyse qualitative peuvent se résumer à trois processus parallèles et interreliés : la condensation/catégorisation, la présentation et la l'élaboration/vérification des données, qui s'entrecroisent avant, pendant et après la collecte.

Dans cette perspective, j'ai choisi d'adopter une approche d'analyse flexible en m'assurant de documenter et justifier nos choix tout au long du processus. De leur côté, Robert et collègues (2019) rappellent que l'analyse thématique consiste à reconnaître des « patterns », codes ou thèmes, qui se transforment en catégories faisant partie d'un tout. Cette approche suppose que le matériel empirique puisse être analysé en différentes parties, mais ne trouve sa pleine signification qu'en relation avec l'ensemble. Comme le mentionne Swain (2018), les termes utilisés pour décrire les unités de sens (codes ou thèmes) renvoient à une interprétation du phénomène. Ainsi, j'ai principalement fait une analyse thématique mixte de l'expérience longitudinale de chaque participant.e, suivie d'une analyse comparative des trajectoires des

étudiant.e.s ayant mené à la constitution d'un continuum typologique des profils d'adaptation des participant.e.s.

3.4.2.1 Analyses thématiques longitudinales de l'expérience de transition

Le processus d'analyse adopté dans cette recherche repose donc d'abord sur l'identification de thèmes en lien avec les objectifs et questions de recherche, le contexte de l'étude et les cadres théoriques mobilisés, sur la description des trajectoires des participant.e.s selon ces thèmes et ensuite sur la comparaison entre elles des trajectoires individuelles issues de cette première étape. Cette démarche a donc permis non seulement de décrire les données, mais aussi de les interpréter pour en dégager un sens global. Le développement d'un journal de codes (« codebook ») a été retenu comme outil méthodologique afin d'assurer la rigueur et la validité de la première étape d'analyse thématique. Le journal de codes est un outil essentiel à l'analyse en recherche qualitative, car il offre une opérationnalisation formalisée des codes (Decuir et al., 2011).

Le développement du journal de codes se fait en plusieurs étapes (Roberts et al., 2019) :

1. Identification de codes primaires provenant de la littérature et des théories incluses dans le cadre théorique (composante déductive).
2. Développement des codes initiaux à partir des entretiens et création de nouveaux codes à partir des données (composante inductive). Développement et ajustement des codes par un processus itératif entre le retour aux données et le journal de codes. Relecture et vérifications par des discussions intercodeurs.
3. Développement du journal de codes (définitions et descriptions des codes, inclusions et exclusions, exemples tirés des verbatims).
4. Application du journal de codes à une petite partie de l'échantillon et vérifications intercodeurs (discussions intercodeurs + consensus intercodeurs + révision). Application du journal de codes à l'ensemble des données à l'aide d'un logiciel technologique (p. ex : NVivo).
5. Interprétation des données, conclusions et recommandations.

3.4.2.2 Détails des analyses thématiques et des étapes de construction du journal de codes

Voici comment j'ai mis en pratique de façon détaillée ces étapes lors de nos analyses :

- Identification des codes primaires provenant des théories et modèles sur la santé mentale, la persévérance académique et l'adaptation à la transition.

- Transcription des trois premiers entretiens du T1 et création d'une première série de codes déductifs et inductifs en marge des entretiens retranscrits :
 - Création d'une première série de codes déductifs à partir des modèles théoriques : après la transcription d'un premier entretien, je l'ai réécouté et relu une première fois sans l'annoter, pour ensuite le relire une deuxième fois en associant certains extraits aux éléments principaux du contexte théorique sous-jacent à cette recherche et sur lequel le canevas d'entretien avait aussi été construit.
 - Création d'une première série de codes inductifs par l'entremise du logiciel NVivo cette fois-ci, j'ai repris le premier entretien, intégré les codes déduits à l'étape précédente tout en identifiant au fur et à mesure les codes émergents de façon inductive qui ont construit un arbre thématique préliminaire, en fonction des questions et objectifs de recherche.
 - Le même processus a été répété pour le deuxième entretien, analysé d'abord à la main de façon déductive en fonction des théories, puis en revenant aux données de façon inductive afin de construire un deuxième arbre thématique préliminaire dans NVivo. Ainsi, j'ai toujours pris en considération certains éléments théoriques qui constituaient des thématiques plus larges, mais également les thèmes émergents du discours.
- J'ai par la suite intégré les deux arbres thématiques préliminaires produits suite à l'analyse des deux premiers entretiens en fonction de ce qui était cohérent aux objectifs de recherche. J'ai pris soin au même moment de commencer à développer le journal de codes, c'est-à-dire définir, qualifier, identifier ce qui est inclus ou exclu de chaque thème tout en identifiant des exemples provenant des entretiens.
 - J'ai révisé chaque extrait codé et identifié comme significatif dans le premier entretien par rapport à l'arbre thématique fusionné afin de vérifier leur signification et de les recoder au besoin en fonction de codes existants ou de nouveaux.
 - J'ai ensuite révisé chaque extrait codé et identifié comme significatif dans le deuxième entretien en fonction de l'arbre thématique fusionné et révisé. J'ai modifié au fur et à mesure les codes afin que ces derniers regroupent les éléments des deux entretiens. J'ai finalement relu les extraits verbatim codés afin d'évaluer leur pertinence, les déplacer ou encore, remodifier au besoin l'arbre thématique fusionné.
- Le même processus itératif expliqué ci-dessus a été réalisé pour un troisième entretien. Après ce troisième entretien, j'en suis arrivé à une cohérence suffisante au niveau des codes et je considérais que je pouvais poursuivre l'analyse des autres entretiens en fonction de l'arbre thématique et du journal de codes final.

- Avant cela, un raffinement des codes a été effectué en collaboration avec une doctorante en psychologie communautaire par le biais d'une démarche itérative. Effectivement, une collègue a analysé de façon indépendante à notre analyse les trois premiers entretiens. Nous avons ensuite comparé nos arbres thématiques afin d'évaluer le degré de fiabilité des codes et des thèmes identifiés pour le journal de codes du T1. Nous avons identifié les thèmes/codes divergents, en les séparant ou en les regroupant ensuite en fonction de notre compréhension commune. Ainsi, bien qu'un coefficient d'accord interjuge n'ait pas été calculé comme tel (comme le coefficient de Kappa), la démarche effectuée a permis de mettre en place un processus de validation du codage.
- De plus, j'ai documenté mon processus d'analyse des données à l'aide d'un journal de bord et en gardant les traces de chaque étape des analyses préliminaires, notamment les journaux de codes et les arbres thématiques dans NVivo.
- Tous les autres entretiens du T1 ont ensuite été analysés à l'aide du journal de code dans NVivo.
- Au fur et à mesure que j'analysais les entretiens, je prenais des notes dans mon journal de bord afin de garder une trace des réflexions et des éléments à aborder et rapporter comme résultats.

Au T2, le même processus d'analyse qu'au T1 a été utilisé.

Pour les entretiens de groupe (T3 et T4), une analyse thématique a également été réalisée selon une démarche principalement inductive et itérative. Les entretiens ont tous été retranscrits intégralement, puis lus de manière approfondie afin d'identifier des unités de sens significatives en lien avec l'expérience de transition. Un premier codage a permis de faire émerger des thèmes à partir des données, qui ont ensuite été regroupés et organisés en catégories plus larges à l'aide du logiciel NVivo.

L'analyse a été poursuivie de manière itérative, en procédant à des allers-retours entre les données, les thèmes/catégories afin d'en raffiner la cohérence interne entre les différents groupes. Une attention particulière a été portée à l'identification de régularités, divergences et nuances dans les expériences.

Ensuite, un travail d'interprétation a permis de mettre en relation les thèmes entre eux et d'en dégager des dimensions plus intégratives, en lien avec les objectifs de recherche.

3.4.2.3 Synthèse des trajectoires individuelles des étudiant.e.s

Une fois le codage thématique complété pour l'ensemble des entretiens individuels et de groupe, une analyse longitudinale intra-cas a été réalisée pour chaque participant.e. Cette étape visait à identifier la dynamique propre à chaque trajectoire étudiante durant la transition (T1 à T3). À partir des codes attribués dans NVivo, des matrices longitudinales ont été construites dans un fichier Excel. Ces matrices regroupaient, pour chaque participant.e et pour chaque temps de mesure, les éléments significatifs relatifs à l'évolution du bien-être psychologique, de la persévérance académique et du processus d'adaptation. Les éléments significatifs associés à la pandémie Covid-19 ont également été relevés. Un processus progressif de condensation/catégorisation des données a été effectué afin de dégager, pour chaque dimension, la direction de l'évolution de l'état de santé mentale (amélioration, maintien, fluctuation ou détérioration), le niveau d'engagement et le niveau d'intégration, ainsi que les ressources mobilisées et les ajustements observés au fil du temps. Cette étape a permis d'identifier la dynamique dominante de chaque trajectoire.

3.4.2.4 Analyse comparative des trajectoires des participant.es

Dans un deuxième temps, une comparaison inter-cas a été réalisée à partir des matrices longitudinales individuelles et des résumés synthèses. L'objectif principal de cette étape d'analyse était de comparer les logiques d'évolution entre les trajectoires. Une première catégorisation a permis d'identifier trois grandes dynamiques d'adaptation. Toutefois, l'approfondissement des résumés individuels et la comparaison itérative des trajectoires ont révélé des nuances intermédiaires nécessitant un raffinement typologique. La construction finale des cinq profils d'adaptation globaux se situant sur un continuum repose sur l'articulation entre :

- 1) La direction et la stabilité de l'évolution du bien-être psychologique
- 2) Le maintien ou l'effritement de l'engagement dans le parcours et le niveau d'intégration académique/sociale
- 3) La qualité des ajustements observés en fonction de la mobilisation des ressources (4S).

Ces profils globaux ont été positionnés sur un continuum allant d'une adaptation développementale à une adaptation contrainte, reflétant la qualité globale de la transition pour chaque étudiant.e.

L'analyse longitudinale comparative a également permis de mettre en lumière les éléments théoriques et facteurs associés à la qualité de la transition. Ces derniers n'ont pas été examinés de manière isolée, mais mise en relation avec la dynamique d'évolution du bien-être, du maintien de l'engagement et de l'intégration académique, ainsi qu'avec la qualité des ajustements observée en fonction des ressources mobilisées. Cette

mise en relation a permis de mieux comprendre les mécanismes susceptibles de contribuer à une adaptation plus ou moins intégrative en contexte de transition intercycle.

3.5 Considérations éthiques

Le projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche sur les projets étudiants (CERPE) de la faculté des sciences humaines de l'UQAM (voir l'Annexe C). Lorsqu'un étudiant.e manifestait son intérêt à participer au projet, son admissibilité était vérifiée en fonction des critères d'inclusion et d'exclusion, puis une date était fixée pour le premier entretien. Le formulaire de consentement était transmis par courriel avant l'entretien et discuté au début de celui-ci afin de répondre aux questions potentielles des participant.e.s (voir l'Annexe D). En raison de la pandémie, les entretiens se sont tenus à distance par visioconférence (Zoom de l'UQAM). Le consentement éclairé a donc été obtenu verbalement et par écrit. Une liste de ressources de soutien était également fournie et intégrée au formulaire de consentement.

La confidentialité des participant.e.s et des données a été assurée par l'attribution d'un code unique pour chacun.e. Lors de l'analyse et de la rédaction des résultats, un prénom fictif a été utilisé pour chaque personne. Les transcriptions initiales, réalisées par l'étudiante au baccalauréat, étaient protégées par un mot de passe, connu uniquement par moi et déposé sur un dossier « drive » sécurisé de l'UQAM, puis supprimées dès que possible. Les données brutes confidentielles (enregistrements Zoom et transcriptions) ont été conservées dans un dossier protégé par un mot de passe, sur notre ordinateur personnel, dont moi seule avait accès. Une fois les entretiens transcriptions finalisées, les enregistrements ont été détruits et seuls les verbatims ont été conservés sur l'ordinateur.

Dans le cadre du processus de rédaction, un outil d'intelligence artificielle (*ChatGPT*, développé par OpenAI) a été utilisé ponctuellement pour soutenir l'organisation des idées et la reformulation de certains passages. L'objectif de cet usage était d'améliorer la clarté, la cohérence et la fluidité du texte. En aucun cas l'outil n'a servi à analyser les données, identifier les thèmes, ou produire de contenu de manière autonome. Les outils de recherche documentaire *Elicit* et *Scite* ont également été mobilisés pour la recension d'articles dans les chapitres de la problématique et du contexte théorique.

Toutes les analyses, interprétations et décisions d'écriture demeurent de notre initiative, fondées sur les données collectées. L'usage ponctuel de ces outils numériques s'inscrit dans une démarche réflexive, reconnaissant leur rôle croissant dans les pratiques de recherche, tout en maintenant une posture critique et éthique quant à leur utilisation.

3.5.1 Considérations réflexives

En recherche qualitative, le.a chercheur.e occupe une place centrale qui influence la collecte, la sélection et l'interprétation des données. Il est donc essentiel de rester en contact avec son propre vécu en lien avec le sujet, la démarche, le contact avec les participant.e.s et les interactions au cours du processus. Comme étudiante-chercheuse, ayant moi-même traversé la transition entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie, ma réflexion sur le sujet a évolué au fil de mon parcours. Mon expérience personnelle et mes perceptions ont inévitablement teinté ma posture et mes choix méthodologiques à différentes étapes de la recherche. Il m'apparaissait donc important d'explicitier cette subjectivité afin de limiter, autant que possible, les enjeux liés au double rôle.

Au départ, mes intentions étaient claires : je voulais travailler sur la santé mentale des étudiant.e.s, en écho à mes propres difficultés vécues et celles de mes collègues au baccalauréat. Mon intérêt initial portait plus précisément sur le phénomène du suicide chez les étudiant.e.s gradué.e.s, mais mes réflexions et l'évolution de ma posture, m'ont graduellement menée au projet actuel. Durant la première moitié de mon doctorat, j'ai abordé cette recherche avec une posture davantage militante et critique. J'étais fortement engagée dans la vie étudiante : membre du comité des études des cycles supérieurs de l'UQAM, présidente de l'Association générale des étudiant.e.s en psychologie aux cycles supérieurs de l'UQAM, représentante externe de l'UQAM auprès de la fédération interuniversitaire des doctorant.e.s en psychologie au Québec, et représentante étudiante aux études de troisième cycle sur la table de concertation de l'UQAM sur la persévérance et la réussite. C'est dans ce contexte que j'ai élaboré le devis de ce projet et ensuite débuté le recrutement. À l'automne 2020, en partie en raison de la pandémie et de mon premier internat clinique, j'ai mis fin à mes engagements externes. Depuis, ma posture a progressivement changé : de militante et idéaliste, je suis passée à une posture plus réaliste et ancrée dans la clinique. Ainsi, lors des entretiens des temps 2 à 4, ma posture clinique a inévitablement influencé ma présence, favorisant davantage un espace d'exploration et de partage qu'une validation d'hypothèses théoriques que j'avais au départ. Je crois avoir laissé plus de place à la coconstruction du sens et à la mise en mots du vécu étudiant, dans une ouverture moins cadrée par des présupposés de recherche.

En rétrospective, presque dix ans plus tard, je considère que mes engagements externes de la première moitié de mon parcours ont nourri ma motivation, alors que mes expériences cliniques de la deuxième moitié ont soutenu ma persévérance et mon achèvement du projet, en me permettant de me projeter dans l'« après ». Ainsi, au cours de ces dix années, j'ai porté ce sujet tantôt de manière intime et personnelle, puis avec plus de recul. Étant moi-même mon principal outil de recherche, mon regard a inévitablement teinté la lecture et l'analyse des entretiens. Pour renforcer la rigueur de ce processus et mettre en lumière mes réflexions et

présupposés, j'ai tenu un journal de bord et échangé régulièrement avec des collègues, afin d'être consciente de ceux-ci. Ces pratiques réflexives ont élargi ma compréhension du phénomène étudié et enrichi ma conception de mon rôle d'étudiante-chercheuse.

Je souhaite donc présenter ici, en toute transparence, les présupposés initiaux que j'avais à l'amorce de ce projet de recherche. Je parlais d'abord de l'hypothèse que la transition entre le baccalauréat et les cycles supérieurs constitue une période particulièrement stressante pour les étudiant.e.s en psychologie. Cette transition, lorsqu'insuffisamment encadrée ou soutenue, pouvait, selon moi, contribuer à une santé mentale précaire et, par conséquent, à un risque accru d'abandon des études. Je considérais que les facteurs systémiques liés à la structure des programmes et au fonctionnement institutionnel pouvaient exacerber la détresse psychologique vécue lors de cette période. Plus précisément, la qualité de l'encadrement institutionnel m'apparaissait comme un facteur déterminant : un encadrement inadéquat pouvait entraver le processus d'adaptation de l'étudiant.e, alors qu'un accompagnement adéquat, une meilleure reconnaissance des défis propres au parcours doctoral et une démystification des difficultés associées pouvaient au contraire soutenir le bien-être et la persévérance académique. Je parlais également du présupposé qu'une transition mal soutenue par l'institution augmentait le risque de stagnation, de remises en question et potentiellement d'abandon, notamment en raison d'un mode de prise en charge des difficultés psychologiques jugé insuffisant. J'envisageais donc que la mise en place d'interventions préventives, dès le baccalauréat, pouvait favoriser une meilleure adaptation, réduire le stress et contribuer à prévenir les problèmes de santé mentale associés à la transition aux cycles supérieurs.

En sommes, mes présupposés initiaux plaçaient la responsabilité du soutien, non seulement au niveau individuel, mais aussi au niveau institutionnel, en soulignant la nécessité d'adapter les structures pour répondre aux besoins réels des étudiant.e.s en transition.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats issus de l'analyse qualitative des données recueillies auprès des quatorze participant.e.s ayant complété leur transition entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie. Conformément aux objectifs de la recherche, les résultats sont organisés autour de quatre axes principaux : 1) la préparation à la transition et le processus d'adaptation; 2) les facteurs associés à la qualité de la transition; 3) l'intégration de la transition dans le contexte de vie et l'impact de la pandémie de Covid-19, ainsi que 4) les besoins exprimés par les étudiant.e.s en lien avec leur transition. Chaque section fait appel aux résultats des différents temps de mesure en fonction des besoins.

Dans la perspective longitudinale du projet, l'analyse met en lumière des trajectoires individuelles et profils d'adaptation variés, construits à partir de l'évolution conjointe des trois thèmes transversaux au fil de la trajectoire : la santé mentale, la persévérance académique ainsi que le processus d'adaptation de chaque étudiant.e. Les profils d'adaptation identifiés, vont d'une adaptation développementale à une adaptation contrainte et sont mobilisés comme outil analytique afin d'éclairer les dynamiques communes ainsi que les variations observées entre les participant.e.s.

Les sections suivantes présentent aussi les résultats en lien avec l'objectif principal de la thèse : mieux comprendre les liens entre la santé mentale, la persévérance académique en contexte de transition aux cycles supérieurs en psychologie, en mettant l'accent sur les éléments qui soutiennent ou contraignent l'adaptation à la transition. Les quatorze étudiant.e.s interrogé.es sont nommé.es par leurs noms fictifs de participant.e.s.

4.1 Objectif 1 : Préparation à la transition et processus d'adaptation

Dans cette section, je présente d'abord les éléments significatifs de la préparation à la transition, puis j'explique les processus sous-jacents à l'adaptation.

4.1.1 Préparation à la transition

1. Représentations initiales du processus :

Les résultats suggèrent que la préparation à la transition vers le doctorat s'amorce bien en amont de l'admission au programme, dès le début du baccalauréat pour la majorité, voire avant, pour certain.e.s. En effet, plusieurs étudiant.e.s rapportent avoir été rapidement exposé.e.s aux exigences élevées associées à l'entrée au doctorat, développant ainsi une conscience précoce du niveau d'engagement et de performance

attendu pour y arriver. Cette socialisation s'inscrit dans un contexte souvent décrit comme compétitif où l'accès au programme apparaît limité et conditionnel à l'excellence du dossier académique et des expériences cumulées.

Au fil du parcours, c'est tellement compétitif que t'oublies que tu étudies parce que t'aimes apprendre, t'as appris parce que t'aime apprendre c'est quelque chose que tu finis par perdre parce que tu rentres dans une vague ou tu apprends pour performer dans le fond. -Léa

Ainsi, le doctorat est fréquemment envisagé comme un objectif dès l'entrée au baccalauréat, parfois même depuis le Cégep ou le secondaire pour certain.e.s, et ils font des choix en fonction de cette intention.

2. Motivation et engagement :

Dans l'optique d'accéder au doctorat, plusieurs étudiant.e.s décrivent un engagement marqué par diverses activités de recherche et d'intervention au baccalauréat, souvent orienté par le souci de répondre aux critères d'admissions, plutôt que par un intérêt intrinsèque pour ces expériences. Cette logique d'accumulation des expériences s'inscrit dans une volonté de maximiser la compétitivité de leur dossier et leur chance d'être admis.e.s.

Avant même de rentrer, j'avais pris des arrangements, dans des activités de bénévolat, fac je suis arrivé au bac avec un plan en tête pour pas manquer mon coup parce qu'on sait que c'est super contingenté et j'avais pas envie de rallonger mon parcours, fac je me suis donné les moyens pour réussir à rentrer du premier coup, ça aurait pu ne pas fonctionner, mais j'ai vraiment donné mon 100%. -Florian

La réalisation de la thèse d'honneur (profil *honours* ou recherche dirigée) est largement perçue comme un passage quasi incontournable, permettant à la fois de se distinguer et de se familiariser avec les exigences de la recherche, contribuant ainsi à rendre la perception de la transition vers le doctorat comme plus graduelle à ce niveau, en palliant au fait que les étudiant.e.s passent directement du baccalauréat au doctorat, sans la maîtrise.

Ça donne un aperçu plus facile et plus petit, selon moi, de ce que ça peut être d'écrire un article ou une thèse, pour moi ça m'a donné l'espoir et le courage à l'idée que je serais définitivement capable de faire ça, mais en plus grande version. -Anne

3. Niveau de préparation perçu et ressources utilisées :

Malgré ce niveau d'engagement important dès le début du baccalauréat chez la majorité des étudiant.e.s, ils décrivent un sentiment de préparation variable face au processus d'admission. Plusieurs soulignent la complexité des démarches, notamment en raison du manque d'uniformité du processus entre les universités,

les professeur.e.s, et les attentes différentes, ce qui contribue à un sentiment d'incertitude et de surcharge au moment de faire les applications.

Le processus d'application, ça m'a créé beaucoup d'anxiété, parce que même je suis organisée comme personne pour chaque université, c'est tellement différent, et ton dossier est évalué différemment, par exemple à l'université de Trois-Rivières, j'étais 55^e sur la liste d'attente, à l'université Laval, j'étais cinquièm^e et j'ai eu une offre à l'UQAM, donc c'est insécurisant. - Marie

Par ailleurs l'accès à l'information est souvent perçu comme limité ou implicite, reposant largement sur les échanges avec d'autres étudiant.e.s ou des pairs déjà admis étant passés par le même processus. Dans ce contexte, les étudiant.e.s ayant eu l'opportunité de s'intégrer préalablement à un laboratoire ou d'établir des liens avec une direction de recherche, à la thèse d'honneur notamment, rapportent se sentir mieux préparé.e.s, bénéficiant d'une forme de continuité dans leur parcours, parfois accompagné d'un accès facilité à certaines ressources, comme le financement.

Une fois admis.e.s, les étudiant.e.s ayant déjà un lien avec un laboratoire ou une direction de recherche semblent mieux saisir les attentes du doctorat, leur projet étant parfois amorcé, comme l'explique Morgane : « Pour moi ça aide parce que je travaille avec mon prof depuis déjà un an, je connais sa façon de fonctionner, on a des rencontres de labo, puis je suis déjà intégrée dans certains projets. » À l'inverse, ceux qui sont moins intégré.e.s avant la transition décrivent une période de flou entre l'admission et l'entrée dans le programme.

En résumé, ces résultats suggèrent que la transition vers le doctorat ne s'amorce pas dans les mêmes conditions pour tous les étudiant.e.s et que certaines trajectoires sont facilitées par une préparation et un accès aux ressources plus importants en amont. Ces différences initiales semblent ainsi se refléter dans la manière dont les étudiant.e.s vivent et s'adaptent à leur entrée au doctorat, donnant lieu à une diversité de trajectoires sur les plans de la santé mentale et de la persévérance académique.

4.1.2 Processus d'adaptation

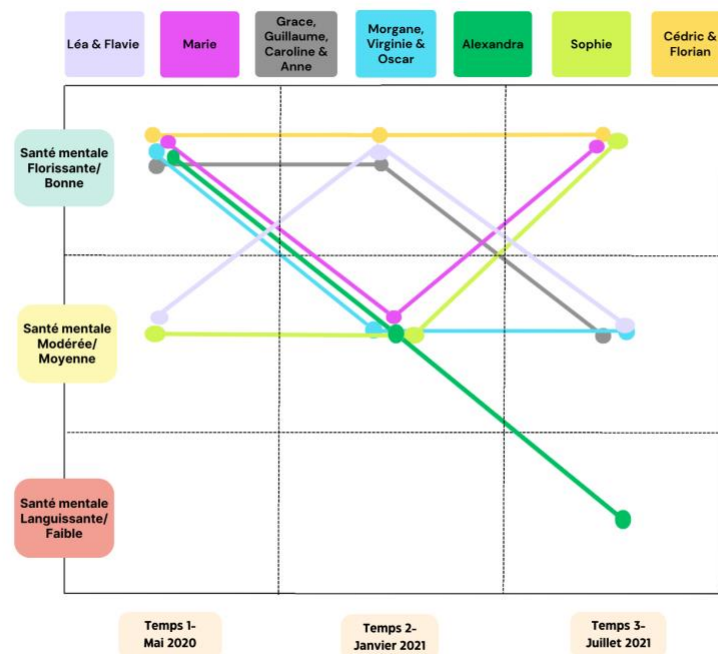
La section 4.1.2.1 illustre d'abord l'évolution de la santé mentale des étudiant.e.s en lien avec leur perception du niveau de difficulté académique durant leur première année. La section 4.1.2.2 présente un résumé de l'expérience individuelle au fil de la transition pour chaque étudiant.e ainsi que la position de chacun.e sur un continuum d'adaptation à la fin de leur transition. La section 4.1.2.3 met en perspective les éléments similaires et différents dans l'expérience de transition en fonction des universités.

Les analyses montrent que, bien qu'il soit possible d'identifier des profils d'adaptation communs, les trajectoires individuelles, elles, demeurent variées et ne suivent pas toujours une évolution parallèle entre la santé mentale, la persévérance et le processus d'adaptation, ce qui rend compte de la diversité des profils d'adaptation rencontrés.

4.1.2.1 Évolution de l'état de santé mentale et perception du niveau de difficulté de l'expérience académique

La section suivante illustre l'évolution de l'état de santé mentale des étudiant.e.s au cours de leur transition au doctorat ainsi que la perception du niveau de difficulté de l'expérience académique à travers les trois premiers temps de mesure. La figure 4.1 illustre d'abord l'évolution de l'état de la santé mentale des étudiant.e.s lors de leur transition.

Figure 4.1 Évolution de l'état de santé mentale (T1 à T3)



Évolution de la santé mentale en « ^ » : Léa et Flavie

Cette trajectoire évolutive se caractérise par une santé mentale modérée en fin de baccalauréat (avant la transition), suivie d'une amélioration marquée à la première session de doctorat (état florissant pendant la transition), puis d'un affaiblissement à la suite de la deuxième session (état moyen suivant la transition).

Chez Léa, cette trajectoire s'accompagne d'une perception de la deuxième session comme particulièrement difficile, ce qui concorde avec la baisse rapportée. Chez Flavie, la perception diverge : elle identifie plutôt la première session comme la plus confrontante, même si son état psychologique semblait alors meilleur, ce qui suggère un décalage entre l'évolution de la santé mentale et l'expérience académique vécue.

Évolution de la santé mentale en « v »: Marie

Cette trajectoire évolutive se caractérise par un état initial florissant en fin de baccalauréat (avant transition), suivi d'une baisse vers un niveau modéré à la première session du doctorat (pendant la transition), puis d'une remontée vers un état perçu comme bon à la suite de la deuxième session (après la transition).

Chez Marie, cette dynamique est manifeste : elle rapporte une première session difficile et une deuxième session moins confrontante, marquée par une meilleure intégration dans son programme, en cohérence avec l'amélioration perçue de sa santé mentale.

Évolution de la santé mentale qui chute à la deuxième session : Grace, Guillaume, Caroline et Anne :

Cette trajectoire évolutive se caractérise par une santé mentale florissante en fin de baccalauréat (avant transition) et à la première session du doctorat (pendant la transition), suivie d'une baisse vers un état moyen suivant la deuxième session (après transition). Cette trajectoire illustre un essoufflement progressif, malgré un départ perçu comme positif.

Les variations individuelles au niveau du vécu académique nuancent toutefois ces trajectoires similaires sur le plan de la santé mentale : chez Grace, la santé mentale est objectivement bonne à la première session, mais elle est perçue comme plus difficile, à l'inverse, sa deuxième session est évaluée comme moins confrontante, même si son bien-être psychologique décline. Chez Guillaume et Anne, la baisse de santé mentale à la deuxième session est cohérente avec leur vécu, ils identifient cette période comme la plus difficile sur le plan académique et social. Chez Caroline le décalage est aussi différent, malgré un état psychologique florissant à la première session, elle percevait déjà son intégration comme difficile et jugera la deuxième comme encore plus exigeante, ce qui correspond à la chute observée de sa santé mentale.

Évolution de la santé mentale qui chute à la première session et qui ne s'améliore pas à la deuxième : Morgane, Virginie et Oscar

Cette trajectoire évolutive se caractérise par une santé mentale florissante en fin de baccalauréat (avant la transition), suivie d'une baisse marquée dès la première session de doctorat (état modéré pendant la transition). L'état psychologique se stabilise et ne s'améliore pas suivant la deuxième session. Cette

trajectoire illustre une adaptation difficile dès l'entrée au programme, avec une incapacité à retrouver le niveau initial de bien-être au cours de la première année.

Chez Morgane, Virginie et Oscar, ce déclin s'accompagne de difficultés au niveau de l'intégration dès la première session, qui se prolongent et contribuent à rendre la deuxième session, aussi, voire plus éprouvante que la première, ce qui concorde avec la stagnation de leur état de santé mentale.

Évolution de la santé mentale en chute : Alexandra

Cette trajectoire évolutive se caractérise par une santé mentale florissante en fin de baccalauréat (avant la transition), suivie d'un déclin progressif au cours de la première année de doctorat : un état modéré à la première session (pendant la transition), puis un état perçu comme faible suivant la deuxième (après la transition). Cette trajectoire illustre une détérioration constante du bien-être psychologique, accompagnée de difficultés académiques de plus en plus ancrées. Chez Alexandra, cette dynamique est claire : ses difficultés d'intégration s'accroissent au fil de la première année en cohérence avec la dégradation observée de son état de santé mentale.

Évolution de la santé mentale qui s'améliore à la deuxième session : Sophie

Cette trajectoire évolutive se caractérise par une santé mentale modérée en fin de baccalauréat (avant la transition), qui se maintient à l'entrée au doctorat (pendant la transition), puis qui s'améliore à la deuxième session (après la transition). Chez Sophie, cette trajectoire illustre une capacité d'ajustement progressif, malgré les défis académiques perçus comme plus importants à la deuxième session.

Évolution de la santé mentale qui est bonne et stable : Cédric et Florian

Cette trajectoire évolutive se caractérise par une santé mentale florissante en fin de baccalauréat (avant la transition), qui se maintient tout au long de la première année de doctorat (pendant et après la transition). Cette trajectoire illustre une adaptation globalement fluide, sans variations marquées de bien-être psychologique.

Chez Cédric et Florian, cette stabilité s'accompagne d'une perception positive constante de leur expérience académique, aucune session n'est identifiée comme particulièrement difficile, bien qu'ils rencontrent des défis, ceux-ci semblent gérables et ne compromettent pas leur capacité d'adaptation.

4.1.2.2 Synthèse interprétative : évolution de la santé mentale et perception de l'expérience académique

En résumé, ces résultats suggèrent qu'à la suite de leur première année, la majorité des participant.e.s (Léa, Grace, Flavie, Guillaume, Alexandra, Morgane, Caroline, Virginie, Anne et Oscar) présentent un état de santé mentale moins favorable qu'avant leur entrée au doctorat, tandis que quelques-uns se maintiennent (Cédric et Florian) et d'autres s'améliorent (Marie, Sophie).

Sur le plan des expériences académiques, les perceptions varient : Grace, Marie et Flavie jugent leur première session plus difficile; Léa, Guillaume, Sophie et Anne identifient plutôt la deuxième; Alexandra, Morgane, Caroline et Oscar considèrent leurs deux premières sessions comme difficiles, la deuxième étant aussi, voire encore plus éprouvante que la première. Cédric, Florian et Virginie ne rapportent pas de différence notable entre leurs deux sessions, même si l'état de Virginie s'est détérioré à la fin de l'année.

Malgré ces contrastes, toutes expriment le désir de poursuivre leur parcours doctoral après leur première année. Le niveau de motivation diffère toutefois : la plupart demeurent intrinsèquement engagés, mais plusieurs signalent des difficultés persistantes. Alexandra se distingue par une motivation plus faible et une incertitude quant à ses choix, tandis que d'autres, comme Grace et Flavie, restent motivées, mais envisagent la possibilité d'une pause pour préserver leur santé mentale et leur équilibre de vie.

Ainsi, ces différentes trajectoires évolutives et perceptions du vécu mettent en évidence la diversité des expériences observées au cours de la première année de doctorat. Certaines se caractérisent par une évolution relativement stable de la santé mentale, tandis que d'autres montrent des fluctuations marquées sous forme d'améliorations temporaires, de chutes ponctuelles ou de détériorations progressives. Ces trajectoires révèlent que l'évolution de la santé mentale n'est pas nécessairement alignée avec la perception du niveau de difficulté académique, soulignant la complexité et l'hétérogénéité des expériences de transition.

Globalement, ces résultats suggèrent que les variations observées dans l'évolution de l'état de la santé mentale ne s'expliquent pas uniquement par le niveau perçu des exigences académiques, mais semblent interagir avec des facteurs individuels, structurels et contextuels qui modulent l'expérience de la transition. Cette complexité se reflète dans les différents profils d'adaptation globaux observés à l'issue de la première année, qui seront présentés dans la section suivante.

4.1.2.3 Résumé des trajectoires individuelles de transition et profils globaux d'adaptation

Dans cette section, un résumé synthétique de l'expérience individuelle de la transition est présenté sous forme de tableau afin d'identifier le profil global de chaque étudiant.e à l'issue de sa transition (T1 à T3; tableau 4.1 au tableau 4.14) et de situer sa trajectoire sur un continuum d'adaptation.

Les différents profils globaux d'adaptation ont été construits à partir d'une analyse transversale des trajectoires individuelles, en considérant conjointement l'évolution de la santé mentale (Keyes), de la persévérance académique (Tinto) et du processus d'adaptation (Schlossberg). Plus précisément, ont été examinés : 1) la direction et la stabilité de la santé mentale, 2) le niveau d'engagement et le niveau d'intégration académique et sociale ainsi que 3) la capacité d'ajustement en fonction de la balance entre les ressources et les difficultés vécues. Une attention particulière a été portée à la dynamique prédominante entre ces trois dimensions au cours de la première année, pour chaque participant.e.

Les trajectoires individuelles ont ensuite été regroupées selon des logiques d'évolution similaires, conduisant à l'identification de cinq profils distincts situés sur un continuum allant d'une adaptation développementale à une adaptation contrainte. Ce positionnement vise à rendre compte de tendances observées dans les données, sans présupposer d'une homogénéité stricte des trajectoires individuelles. Pour davantage de détails sur les éléments précis des trajectoires individuelles ayant permis ce positionnement, voir l'Annexe E (Tableaux synthèse-Résumés détaillés des expériences individuelles de transition).

Tableau 4.1 Léa : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation

Santé mentale : Vulnérabilité initiale, puis fluctuations du bien-être psychologique, anticipation anxieuse de la deuxième année	Persévérance académique : Engagement fort et maintenu, malgré une redéfinition progressive des intentions académiques, bonne intégration académique et sociale	Adaptation : Mobilisation active des ressources et ajustements progressifs à la transition	Profil global après la première année : Adaptation partielle avec dynamique de croissance
--	--	--	---

Léa est une femme de 21 ans au moment de son admission au doctorat en psychologie. Elle a complété son baccalauréat à l'Université Laval et a fait sa transition au doctorat à l'Université de Montréal, au profil recherche et intervention clinique. Elle décrit sa transition de cette façon :

C'est comme un amalgame de toutes sortes de choses en ce moment, y'a des choses qui se placent pis la c'est pu vraiment de l'adaptation parce que s'est rendu intégré [...], mais c'est de la réorganisation, tser le doc, les exigences sont différentes, les méthodes d'apprentissage

sont différentes, tser le fait d’être dans une autre ville, ne plus vivre chez mes parents, on dirait que tout ça ensemble ça fait une transition qui est comme unique en soi.

Tableau 4.2 Grace : Trajectoire individuelle et profil d’adaptation

Santé mentale : Fragilité progressive du bien-être psychologique, anticipation anxieuse de la deuxième année	Persévérance académique : Engagement fort et maintenu, malgré des remises en question, bonne intégration académique et sociale	Adaptation : Mobilisation active des ressources et ajustements progressifs à la transition	Profil global après la première année : Adaptation partielle avec dynamique de croissance
--	--	--	---

Grace est une femme de 22 ans au moment de son admission au doctorat en psychologie. Elle a complété son baccalauréat à l’Université de Montréal et a fait sa transition au doctorat à la même université, au profil recherche et intervention en neuropsychologie. Elle décrit sa transition de cette façon :

C’est comme la continuité logique de mon parcours, mais là, maintenant que je suis rentrée, que je suis au doctorat, je comprends pas pourquoi il est là mon stress, pourquoi je suis encore autant stressée, même plus stressée [...] je me trouvais plein de problèmes physiques, j’arrivais pas à me concentrer dans rien, puis à la fin de session, j’arrivais même plus à étudier pour mes examens tellement que j’étais anxieuse.

Tableau 4.3 Cédric : Trajectoire individuelle et profil d’adaptation

Santé mentale : Bien-être psychologique stable	Persévérance académique : Engagement fort et maintenu, avec projet académique clair, bonne intégration académique, intégration sociale plus limitée	Adaptation : Mobilisation active des ressources et ajustements normaux à la transition	Profil global après la première année : Adaptation développementale
--	---	--	---

Cédric est un homme de 26 ans au moment de son admission au doctorat en psychologie. Il a complété son baccalauréat à l’Université du Québec à Montréal et a fait sa transition à la même université, au profil recherche et intervention clinique. Il décrit sa transition comme telle :

La thèse d’honneur a vraiment facilité la transition, mais au niveau social, c’est sûr que ç’a été plus dur (à cause de la pandémie), ça me manque un peu, puis au niveau de mes rôles, ils se sont tous un petit peu décalés d’une position et le doc est rendu en premier.

Tableau 4.4 Flavie : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation

Santé mentale : Vulnérabilité initiale, puis fluctuations du bien-être psychologique, avec recours continu au soutien professionnel, anticipation anxieuse de la deuxième année	Persévérance académique : Engagement présent, mais caractérisé par une ambivalence et des remises en question récurrentes quant au parcours, intégration académique et sociale limitée	Adaptation : Mobilisation des ressources, mais ajustements constants face aux remises en question et aux changements	Profil global après la première année : Adaptation partielle à tendance contrainte
---	--	--	--

Flavie est une femme de 23 ans au moment de son admission au doctorat en psychologie. Elle a complété son baccalauréat à l'Université Laval et a fait sa transition à la même université, au profil recherche et intervention en neuropsychologie. Elle décrit sa transition de cette façon :

Je le sens un peu, que j'ai pas tous les outils pour faire une thèse, mais faut que j'en fasse un pareil, c'est sûr que je me sentirais plus outillée à avoir fait une maîtrise avant [...] le degré de difficulté est augmenté et supérieur à chaque transition scolaire.

Tableau 4.5 Marie : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation

Santé mentale : Diminution contextuelle du bien-être psychologique, suivie d'une amélioration	Persévérance académique : Engagement fort et maintenu, avec projet académique clair, bonne intégration académique, intégration sociale plus limitée	Adaptation : Mobilisation active des ressources et ajustements normaux à la transition	Profil global après la première année : Adaptation développementale partielle
---	---	--	---

Marie est une femme de 22 ans au moment de son admission au doctorat en psychologie. Elle a complété son baccalauréat à l'Université Laval et a fait sa transition à l'Université du Québec à Montréal au profil recherche et intervention clinique. Elle décrit sa transition de cette façon :

C'est un assez gros saut avec le doc, l'appart pis le fait que les ressources étaient pas nécessairement autant là avec la Covid et tout ce qui était fermé [...] j'ai aucune référence, expérience que je peux comparer à ça, c'est toutes des choses nouvelles.

Tableau 4.6 Guillaume : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation

Santé mentale : Fragilité progressive du bien-être psychologique	Persévérance académique : Engagement fort et maintenu, malgré des	Adaptation : Mobilisation active des ressources et	Profil global après la première année :
--	---	--	--

	remises en question et des changements dans le parcours, bonne intégration académique et sociale	ajustements normaux à la transition	Adaptation développementale partielle
--	--	-------------------------------------	---------------------------------------

Guillaume est un homme de 23 ans au moment de son admission au doctorat en psychologie. Il a complété son baccalauréat à l'Université Laval et a fait sa transition à la même université, au profil clinique. Il décrit sa transition de cette façon :

À l'hiver, j'ai vécu la plus grosse fin de session de toute ma vie, j'avais jamais eu une fin de session comme ça, intense, avec des travaux, des présentations, travailler sur ton projet de recherche, il y a comme trois compartiments, les cours semi-urgents, les exigences des stages qui sont plus qu'urgentes, pis le projet de recherche tout le temps en arrière-plan [...] pis au travers ça, on a une vie sociale, pis on veut s'impliquer.

Tableau 4.7 Alexandra : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation

Santé mentale : Fragilisation marquée et persistante du bien-être psychologique, anticipation anxieuse de la deuxième année	Persévérance académique : Engagement maintenu, mais fortement marqué par l'ambivalence et les remises en question, intégration académique et sociale limitées	Adaptation : Mobilisation plus difficile des ressources, dégradation de l'état et difficultés d'ajustements à la transition	Profil global après la première année : Adaptation contrainte, malgré les efforts de maintien dans le parcours
---	---	---	--

Alexandra est une femme de 24 ans au moment de son admission au doctorat en psychologie. Elle a complété son baccalauréat à l'Université de Montréal et a fait sa transition à la même université au profil recherche et intervention en travail et organisations. Elle décrit sa transition de cette façon :

Ma place au doc, j'ai l'impression que je la mérite pas, j'ai l'impression qu'on m'a accepté, juste parce que ma prof m'a accepté [...] pis pour vrai, je pense que ça aurait été moins abrupt (en présentiel) parce que j'aurais eu plus d'aide.

Tableau 4.8 Morgane : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation

Santé mentale : Baisse initiale du bien-être psychologique, suivie d'un maintien à un niveau modéré	Persévérance académique : Engagement fort et maintenu, malgré des remises en question et des changements dans le parcours, bonne intégration académique et sociale	Adaptation : Mobilisation active des ressources et ajustements progressifs à la transition	Profil global après la première année : Adaptation partielle avec dynamique de croissance
---	--	--	---

Morgane est une femme de 21 ans au moment de son admission au doctorat en psychologie. Elle a complété son baccalauréat à l'Université du Québec à Montréal et a fait sa transition à la même université au profil recherche et intervention en neuropsychologie. Elle décrit sa transition de cette façon :

J'ai trouvé ça *rough*, comme tout était en ligne, c'était une grosse adaptation et c'était un petit peu *too much* [...] on dirait qu'il faudrait que je double ou triple ma dose de médication pour fonctionner à un niveau normal.

Tableau 4.9 Sophie : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation

Santé mentale : Vulnérabilité initiale du bien-être psychologique avec amélioration progressive	Persévérance académique : Engagement fort et maintenu, avec projet académique clair, intégration académique et sociale limitées	Adaptation : Mobilisation des ressources et ajustements normaux à la transition	Profil global après la première année : Adaptation développementale partielle
---	---	---	---

Sophie est une femme de 23 ans au moment de son admission au doctorat en psychologie. Elle a complété son baccalauréat à l'Université Laval et a fait sa transition à la même université au profil clinique. Elle décrit sa transition comme telle :

Moi j'ai trouvé que c'était vraiment plus relax que ce à quoi je m'attendais (première session), ça me sortait de ma zone de confort, j'étais comme pas habituée de pas être structurée et de pas avoir tout le temps de quoi à faire.

Tableau 4.10 Caroline : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation

Santé mentale : Fragilité progressive du bien-être psychologique	Persévérance académique : Engagement maintenu, avec projet académique clair, intégration académique et sociale limitées	Adaptation : Mobilisation des ressources plus tardive et ajustements plus difficiles à la transition	Profil global après la première année : Adaptation partielle à tendance contrainte
--	---	--	--

Caroline est une femme de 23 ans au moment de son admission au doctorat en psychologie. Elle a complété son baccalauréat à l'Université Laval et a fait sa transition à l'Université du Québec à Montréal au profil clinique. Elle décrit sa transition de cette façon :

C'est plus graduel parce que je suis pas confrontée à de nouvelles personnes, je m'attendais à aller à l'école, à rencontrer du monde, pis finalement c'est rien de ça [...] fac j'essaye de me forcer à me lever, mais comme je me lève et je « chill » sur mon ordi, pis là après ça je me sens mal, pis c'est comme un cycle et je trouve ça plus difficile de me motiver parce que y'a pas la poussée externe de comme faut que je me rende à telle place à telle heure, pis c'est déprimant.

Tableau 4.11 Virginie : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation

Santé mentale : Baisse initiale du bien-être psychologique, suivie d'un maintien à un niveau modéré, anticipation anxieuse de la deuxième année	Persévérance académique : Engagement fort et maintenu, malgré des remises en question au niveau personnel et académique, intégration académique et sociale limitées	Adaptation : Mobilisation plus difficile des ressources avec ajustements plus difficiles à la transition	Profil global après la première année : Adaptation partielle à tendance contrainte
---	---	--	--

Virginie est une femme de 22 ans au moment de son admission au doctorat en psychologie. Elle a complété son baccalauréat à l'Université du Québec à Montréal et a fait sa transition à la même université au profil recherche et intervention clinique. Elle décrit sa transition de cette façon :

Je peux pas vraiment dire que j'ai senti qu'il y a eu une transition, j'ai commencé le doctorat, mais je sens que *I'm in, but I'm not* [...], mais c'est plus la même *game*, faut quand même que ce que je fasse, ça me revienne (en parlant des exigences plus élevées qu'au bac).

Tableau 4.12 Anne : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation

Santé mentale : Fragilité progressive du bien-être psychologique	Persévérance académique : Engagement fort et maintenu, avec projet académique clair, bonne intégration académique et sociale	Adaptation : Mobilisation des ressources et ajustements normaux à la transition	Profil global après la première année : Adaptation développementale partielle
--	--	---	---

Anne est une femme de 22 ans au moment de son admission au doctorat en psychologie. Elle a complété son baccalauréat à l'Université du Québec à Montréal et a fait sa transition à la même université au profil recherche et intervention clinique. Elle décrit sa transition de cette façon :

Rentrer au doctorat en se disant : Ah je suis rentré, c'est beau, le difficile est derrière moi, je suis débarrassée, c'est une erreur. C'est difficile, mais je trouve que ça l'a aidé de savoir que je m'embarquais dans un projet à long terme qui est pas *soft*, de m'attendre aux bonnes choses. [...] Les gratifications sont pas toujours immédiates par contre et parfois c'est difficile de se rappeler de ce qui est important.

Tableau 4.13 Florian : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation

Santé mentale : Bien-être psychologique stable	Persévérance académique : Engagement fort et maintenu, avec projet académique clair, bonne intégration	Adaptation : Mobilisation des ressources et ajustements normaux à la transition	Profil global après la première année : Adaptation développementale
--	--	---	---

	académique, intégration sociale plus limitée		
--	--	--	--

Florian est un homme de 25 ans au moment de son admission au doctorat en psychologie. Il a complété son baccalauréat à l'Université du Québec à Montréal et a fait sa transition à l'Université de Montréal au profil recherche et intervention clinique. Il décrit sa transition de cette façon :

J'ai trouvé ça vraiment *rough* d'être comme tout le temps entre les quatre mêmes murs de mon appartement, mais j'ai comme accepté que c'est ma nouvelle réalité [...] puis le fait que tout était à distance, j'ai pas habité l'espace de l'université, fac j'ai pas tant le sentiment d'avoir changé d'université, et par Zoom, ça été une transition plus calme.

Tableau 4.14 Oscar : Trajectoire individuelle et profil d'adaptation

Santé mentale : Baisse initiale du bien-être psychologique, suivie d'un maintien à un niveau modéré	Persévérance académique : Engagement maintenu, malgré des remises en question au niveau personnel et académique, bonne intégration académique et sociale	Adaptation : Mobilisation active des ressources et ajustements progressifs à la transition	Profil global après la première année : Adaptation partielle avec dynamique de croissance
---	--	--	---

Oscar est un homme de 26 ans au moment de son admission au doctorat en psychologie. Il a complété son baccalauréat à l'Université Laval et a fait sa transition à l'Université de Montréal au profil recherche et intervention en neuropsychologie. Il décrit sa transition de cette façon :

J'ai l'impression d'avoir baigné dans le même bain (qu'au bac), j'ai la tranquillité d'être entré au doc, mais là j'ai encore peur de pas en faire assez [...] j'aime ce que je fais, mais mon état me permet pas d'en profiter pleinement, fac je veux tout abandonner, mais je veux pas tout abandonner, mais c'est plus facile de penser tout lâcher pis rien faire.

4.1.2.4 Synthèse interprétative : profils globaux d'adaptation

À la fin de leur première année dans le programme de doctorat en psychologie, la majorité des étudiant.e.s semble avoir vécu la transition comme une expérience d'apprentissage, au cours de laquelle ils ont progressivement développé leur capacité d'adaptation. Toutefois, des distinctions importantes apparaissent quant au niveau d'adaptation suivant la transition.

À une extrémité du continuum, le profil de Cédric et Florian témoignent d'une transition vécue comme une opportunité de développement, sans défis majeurs ni remises en question significatives. Ces étudiant.e.s sont bien intégrés autant d'un point de vue académique que social et leur niveau d'engagement dans leurs

études est fort. S’iels rencontrent des défis, ils sont en mesure de se mobiliser et d’utiliser leurs ressources. À l’opposé, le profil d’Alexandra reflète une transition plus difficile, marquée par une détérioration de sa santé mentale, une intégration limitée, la persistance de doutes et de difficultés d’ajustement face aux défis de la transition, notamment les exigences du programme.

Entre ces deux pôles, différents profils intermédiaires se distinguent. Le profil de Marie, Guillaume, Sophie et Anne renvoie à une expérience caractérisée par certaines fluctuations sur le plan de la santé mentale, mais accompagnée d’un engagement maintenu dans les études et d’une capacité d’ajustement face aux défis rencontrés. Le profil de Léa, Grace, Morgane et Oscar se distingue quant à lui par des fluctuations sur le plan de la santé mentale, des remises en question plus marquées et un processus d’adaptation plus progressif. Enfin le profil de Flavie, Caroline et Virginie met en évidence des difficultés plus importantes au niveau de la santé mentale, une intégration plus limitée, des remises en question importantes et une mobilisation des ressources plus tardive ou nécessitant plus de soutien face aux difficultés.

Ensemble, ces profils illustrent la diversité des expériences d’adaptation observées au cours de la première année au doctorat en psychologie. Ils peuvent être compris dans un continuum de profils d’adaptation (tableau 4.15).

Tableau 4.15 Continuum des profils d'adaptation

Adaptation développementale	Adaptation développementale partielle	Adaptation partielle avec dynamique de croissance	Adaptation partielle à tendance contrainte	Adaptation contrainte
Cédric Florian	Marie Guillaume Sophie Anne	Léa Grace Morgane Oscar	Flavie Caroline Virginie	Alexandra

4.1.2.5 Mise en commun de l’expérience : exercice des 5 mots

L’expérience de transition et d’adaptation aux cycles supérieurs en psychologie varie donc individuellement, en fonction de la combinaison des dimensions de santé mentale, persévérance académique et adaptation, malgré certaines similarités dans l’expérience. Pour enrichir l’analyse de leurs vécus, au temps 3, à la suite de leur première année, les étudiant.e.s ont été invités à choisir cinq mots qui leur venaient spontanément à l’esprit pour décrire leur transition au doctorat en psychologie. Les mots les plus fréquemment mentionnés sont regroupés dans le nuage de mots présenté ci-dessous à la figure 4.2 qui reflète de manière synthétique les perceptions partagées au sein des groupes.

Figure 4.2 Nuage de mots tiré de NVivo (Mots de l'ensemble des étudiant.e.s.)



Au-delà des mots les plus fréquents (stress, adaptation), une analyse de tous les mots choisis par les participant.e.s, permet de comprendre que :

- 1) La première année semble avoir été marquée par une forte pression et un rythme intense. Des mots comme : stress, fatigue, bouillonnante, difficile, chargée sont identifiés.
- 2) Les participant.e.s ont dû s'adapter à un nouvel environnement académique exigeant, rempli de plusieurs défis. Des mots comme : adaptation, changement, inconfort, challengeant, désillusion sont identifiés.
- 3) L'intégration au niveau sociale a été une expérience plutôt difficile, malgré certaines mentions de soutien. Des mots comme : solitude et isolement sont identifiés.
- 4) La transition au doctorat est une période de réflexion personnelle, de remises en question, voire de doutes. Des mots comme : introspection, réflexion, questionnement, apprentissage, découverte sont identifiés.
- 5) La santé mentale est un enjeu important au cours de cette première année. Des mots comme : santé mentale, fatigue, dépression, stress, motivation sont identifiés.
- 6) Finalement, il y a un certain équilibre entre les aspects positifs et négatifs, alors que le stress est prédominant, la majorité des participant.e.s identifient quand même des mots comme : fierté, opportunités, plaisir, fun, surprise, accomplissements, stimulant.

Ainsi, alors que l'expérience de transition varie individuellement, malgré des similarités entre profils, il est pertinent de s'intéresser aux facteurs pouvant contribuer à la qualité de la transition. La section suivante y sera consacrée.

4.2 Objectif 2 : Facteurs et éléments associés à la qualité de la transition

4.2.1 Facteurs de protection et de risque

Cette section présente les facteurs de protection (facilitants) et de risque (contribuant aux défis) liés à la transition au doctorat en psychologie, tels qu'ils ont été identifiés par les participant.e.s ou relevés lors de l'analyse de leur expérience, en les situant dans une perspective systémique (tableaux 4.16 à 4.20). La section présente aussi les éléments associés au modèle des 4S (situation, soi, soutien, stratégies) de Schlossberg. Ensemble, ces facteurs et éléments permettent d'éclairer les différences observées entre les profils d'adaptation globaux présentés précédemment. Leur mise en évidence permet de mieux comprendre pourquoi, mais aussi comment certain.e.s étudiant.e.s semblent s'adapter plus facilement que d'autres au passage du baccalauréat au doctorat en psychologie.

Les facteurs de protection et de risque identifiés ne doivent pas être compris comme des causes directes, mais plutôt comme des éléments susceptibles de soutenir ou fragiliser la santé mentale, la persévérance académique et l'adaptation au doctorat.

Il est aussi important de préciser que l'identification d'un facteur de protection ne signifie pas nécessairement que son absence constitue un facteur de risque, et inversement. Les éléments relevés reflètent l'expérience subjective des étudiant.e.s et ne s'inscrivent pas dans une logique strictement binaire. Par exemple, être dans une relation amoureuse est identifié comme un facteur facilitant en raison du soutien procuré par la présence du/de la partenaire, alors qu'être célibataire n'a pas été explicitement identifié comme un obstacle. Cette asymétrie témoigne du caractère contextuel et nuancé des facteurs de risque et de protection qui interagissent, plutôt qu'ils ne s'opposent de manière dichotomique.

1. Facteurs individuels

Les facteurs individuels, donc propres à la personne, renvoient aux caractéristiques personnelles, telles que l'âge, le genre, les rôles, l'histoire, les attentes et croyances, les compétences, les stratégies d'adaptation, les valeurs, etc. Le tableau 4.16 regroupe ces éléments présents chez les participant.e.s.

Tableau 4.16 Facteurs de protection et de risque individuels

Facteurs de protection/facilitants	Facteurs de risque/contribuant aux défis
Genre masculin et chez les hommes âge plus avancé	Genre féminin et chez les femmes personnalité anxieuse/perfectionniste
Bonne estime de soi	Sensibilité au stress de performance
Niveau d'engagement élevé envers les études et intentions académiques claires	Sentiment d'imposteur, doute des compétences

Bonnes habitudes de vie et gestion du temps	Difficultés de conciliation des différentes sphères de vie
Optimisme et projection dans le parcours	Pessimisme

2. Facteurs micro/mésosystémiques

Les facteurs microsystemiques renvoient aux environnements immédiats dans lesquels les étudiant.e.s évoluent (l'école, le travail, les groupes de pairs, la famille, la relation de couple, les milieux de stages, les loisirs, etc.), tandis que les facteurs mésosystemiques concernent les interactions entre ces différents milieux. Le tableau 4.17 regroupe ces deux niveaux.

Tableau 4.17 Facteurs de protection et de risque micro-mésosystémiques

Facteurs de protection/facilitants	Facteurs de risque/contribuant aux défis
Être dans une relation amoureuse	Réduction des contacts sociaux et du soutien social
Soutien social perçu ou tangible (amis, pairs, famille)	Climat de compétition et de performance entre étudiant.e.s
Sentiment d'appartenance à un groupe de la communauté étudiante	Isolement et sentiment de solitude
Relation de confiance avec la direction de recherche	Relation difficile avec la direction de recherche
Encadrement suffisant	Manque d'encadrement de la direction de recherche
Valorisation et encouragement des étudiant.e.s à consulter en psychothérapie	Tabous entourant la santé mentale/la consultation en psychothérapie des étudiant.e.s véhiculés par le corps professoral
Continuité entre la thèse d'honneur et le projet doctoral	Charge de travail excessive
Intégration préalable dans le laboratoire de recherche	Difficultés familiales
Financement déjà acquis en début de parcours	Événement de vie stressant
Expérience professionnelle ou programme préalable	Changement d'université impliquant un déménagement

3. Facteurs exosystémiques ou déterminants structurels

Les facteurs exosystemiques réfèrent aux lois, politiques, services, ressources et culture d'une institution, dans la recherche actuelle, l'université. Le tableau 4.18 regroupe ces éléments.

Tableau 4.18 Facteurs de protection et de risque exosystémiques

Facteurs de protection/facilitants	Facteurs de risque/contribuant aux défis
Accès aux ressources et services en santé mentale et de soutien académique	Difficultés ou inaccessibilité des ressources en santé mentale et de soutien académique
Flexibilité du programme/cheminement	Peu de flexibilité dans le programme/cheminement

Structure claire du programme/cheminement	Manque d'espace de travail réservé pour les études (confusion et flou entre les sphères de vie)
Accès à un espace de travail à l'université	Manque de communication de la part du département/administration
Communication efficace du département/administration	Réponses inadéquates/tardives des besoins des étudiant.e.s
Prise en charge adéquate des besoins des étudiant.e.s par le département/administration	Méthodes d'enseignement/d'évaluation à distance privilégiées
Accès à un soutien financier	
Méthodes d'apprentissage intéressantes favorisant la motivation	
Modalités d'enseignement/d'évaluation flexibles permettant plus de temps	

4. Facteurs macrosystémiques ou déterminants contextuels

Les facteurs macrosystémiques font référence aux phénomènes culturels et sociétaux.

Tableau 4.19 Facteurs de protection et de risque macrosystémiques

Facteurs de protection/facilitants	Facteurs de risque/contribuant aux défis
Reconnaissance de l'importance de la formation et de la profession de psychologue	Non-reconnaissance de l'importance de la formation et de la profession de psychologue
Allègement des mesures sanitaires en contexte pandémique	Mise en place des mesures sanitaires et du confinement en contexte pandémique

5. Facteurs chronosystémiques

Les facteurs chronosystémiques font référence à la dimension temporelle de l'environnement de la personne, comprenant les transitions. Le parcours de transition au doctorat en soit fait partie du chronosystème, mais des facteurs complémentaires associés permettent de mieux comprendre le processus.

Tableau 4.20 Facteurs de protection et de risque chronosystémiques

Facteurs de protection/facilitants	Facteurs de risque/contribuant aux défis
Pas ou peu de décalage entre le degré de changement anticipé et réel	Décalage entre le degré de changement anticipé et réel
Transition perçue comme plus graduelle en raison du contexte pandémique	Transition perçue comme plus difficile en raison de la pandémie et ses impacts

En résumé, les facteurs de protection et de risque identifiés à travers les 4 temps de mesure et se situant à différents niveaux du modèle écologique de Bronfenbrenner apparaissent comme des facilitateurs ou comme des obstacles potentiels à la transition et leur influence varie selon les expériences rapportées. Bien que ces facteurs permettent de mieux comprendre les conditions (le terrain) dans lesquelles s'inscrit la transition vers le doctorat, les éléments du modèle de Schlossberg (4S) permettent de comprendre comment les

étudiant.e.s composent avec ces conditions en fonction de leur perception de la situation, comment iels mobilisent leurs ressources internes et leur soutien externe pour faire face à l'expérience et quelles stratégies iels mobilisent. Ainsi, lorsque les ressources mobilisées apparaissent suffisantes pour répondre aux exigences perçues de la transition, celle-ci tend à être vécue comme une expérience d'adaptation plus fluide, voire comme une opportunité de développement. À l'inverse, lorsque les exigences et les défis excèdent les ressources disponibles ou mobilisées, l'adaptation peut être fragilisée.

4.2.2 Éléments du modèle des 4S (situation, soi, soutien, stratégies)

1. Éléments associés à la situation :

La manière dont la transition vers le doctorat est perçue constitue un élément central du processus d'adaptation. Lorsque celle-ci est anticipée et planifiée dès le baccalauréat, et que le niveau de préparation semble suffisant, elle tend à être vécue comme une étape attendue et s'inscrivant dans une continuité du parcours. Dans ce contexte, la transition est généralement positive, perçue comme une opportunité de développement et s'accompagne d'un sentiment de contrôle plus élevé, ainsi qu'un niveau de stress modéré, voire faible. Lorsque le stress est malgré tout présent, les étudiant.e.s décrivent être en mesure de mettre en place des ajustements pour le réguler. Dans ce contexte, la motivation, généralement intrinsèque, est maintenue malgré les défis, contribuant à soutenir l'engagement dans le parcours. Par ailleurs, le fait d'avoir déjà vécu des transitions perçues comme similaires et de pouvoir s'y référer semble contribuer à atténuer la perception des difficultés.

Ici par exemple, Grace (adaptation partielle avec dynamique de croissance), avant sa transition, anticipait positivement sa première année et se sentait confiante de relever les défis. Elle rapporte notamment :

J'ai espoir que ça se passe bien ma première année, comme je pense que tser justement, le fait que je reste dans la même université, dans le même laboratoire ça va être comme moins une grosse transition, un moins gros ajustement que je vais avoir à faire [...] j'ai déjà commencé mon projet, j'ai déjà des données préliminaires et tout ça devrait bien aller je pense.

À l'inverse, lorsque la transition est vécue dans un contexte préparatoire flou, d'incertitude ou de décalage entre les attentes initiales et les exigences rencontrées, elle tend à être perçue comme plus anxiogène. Dans ce contexte, le niveau de stress apparaît plus élevé et s'accompagne de plus de doutes et de remises en question. Bien, que la transition soit anticipée depuis plusieurs années, pour toustes, le degré de changement réellement vécu lui varie d'un.e étudiant.e à l'autre. Pour certain.e.s le décalage est tel qu'il rend l'adaptation

plus difficile. La transition est moins vécue comme une continuité du parcours et plus comme une expérience déstabilisante.

Ici par exemple, Alexandra (adaptation contrainte), avant sa transition, anticipait déjà sa première année et en rétroaction a vécu un décalage dans son expérience. Elle rapporte notamment :

J'ai vécu beaucoup de déception associée à la Covid durant ma première année, puis tout a été challengeant, ça me sortait vraiment de ma zone de confort [...] j'ai l'impression que tout me pétait dans face, j'ai beaucoup de problème liés à l'estime de soi et je suis très introvertie, c'est sûr que Zoom aidait pas, puis j'ai senti beaucoup de compétition dans les cours [...] puis j'ai eu aussi beaucoup de questionnements durant ma première année, par rapport à ce que je veux faire.

2. Éléments associés au soi :

Les ressources personnelles des étudiant.e.s apparaissent également déterminantes dans la manière dont la transition est vécue. Lorsque les étudiant.e.s rapportent un niveau d'anxiété plus faible, des exigences personnelles moins marquées, notamment en lien avec le perfectionnisme, ainsi qu'un sentiment de compétence ou de confiance en eux et leur capacité d'adaptation, ils semblent mieux en mesure de composer avec les exigences du doctorat.

Ici par exemple, Cédric (adaptation développementale) décrit comment il se perçoit et comment il fait face aux défis :

Je pense que je suis résilient, pis je trouve que c'est vraiment un atout dans le cheminement pour se rendre au Doctorat j'ai l'impression qu'on est tellement confrontés souvent à des échecs dans notre parcours que moi je vois trop de gens justement tser qui s'abattent sur leur sort, tser quand ils vivent des échecs, tser moi je pense que ça m'affecte pas beaucoup psychologiquement vivre un échec parce qu'il faut dire que je suis un sportif hen de toute ma vie j'ai joué au hockey pis au soccer de haut niveau ce qui fait en sorte que je pense que le sport c'est quelque chose qui inculque beaucoup la résilience.

À l'inverse, lorsque les étudiant.e.s présentent un niveau d'anxiété plus élevé, souvent déjà présent avant l'entrée au doctorat, ainsi qu'une sensibilité à la pression de performance et des exigences personnelles élevées, le processus d'adaptation apparaît plus fragile. Ces caractéristiques peuvent contribuer à amplifier la perception des difficultés et générer des doutes quant à leur capacité à s'ajuster ou quant à leurs compétences.

Ici par exemple, Flavie (adaptation partielle à tendance contrainte) décrit comment elle se perçoit :

Je suis quelqu'un qui est très perfectionniste et exigeante envers moi-même, ça peut m'aider en m'amenant de la rigueur, à performer, à repousser mes limites, mais ça peut autant me nuire étant donné que ça me crée de l'anxiété de performance, puis d'être trop rigide aussi, c'est pas adéquat, comme n'importe quoi dans la vie c'est de savoir doser, puis je dois avouer que l'ambiance du bac amène à être dans la performance...ça m'a aidé à rentrer au doc, mais ma santé mentale, santé physique a pu en prendre des coups par moment.

3. Éléments associés au soutien :

Le soutien social constitue un élément central du processus d'adaptation, mais son accessibilité et sa qualité varient selon les étudiant.e.s. Lorsqu'ils bénéficient d'un soutien perçu comme adéquat, qu'il provienne de la direction de recherche, des pairs ou encore de l'entourage personnel, ils rapportent être davantage en mesure de faire face aux exigences du doctorat. La présence d'un.e partenaire, notamment engagé.e aux cycles supérieurs, est souvent perçue comme facilitante, tout comme la présence d'un encadrement satisfaisant sur le plan académique. L'accès aux ressources d'aide, autant sur le plan de la santé mentale qu'académique, est essentiel.

Ici par exemple, Morgane (adaptation partielle avec dynamique de croissance) explique comment son entourage la soutient :

Ma famille, je peux moins leur parler de ce que je fais, mais eh... mais y me soutiennent beaucoup, pis financièrement aussi c'est un gros poids de moins que j'ai qui m'aide, pis je te dirais que le gros soutien vient aussi de mon copain, parce qu'il est au doc en psycho aussi donc...ça m'a vraiment aidé de l'avoir, parce qu'il était passé par là, pis eh... j'ai pu connaître un peu des shorts cut et ça m'a vraiment déstressée pour tout le processus d'admission là.

À l'inverse, malgré la présence de certaines formes de soutien, plusieurs étudiant.e.s décrivent un sentiment d'isolement, parfois accentué par le contexte pandémique. Des différences apparaissent également selon les contextes institutionnels, notamment en ce qui concerne les occasions d'interactions sociales et l'accès au soutien informel. L'absence d'intégration préalable à un laboratoire de recherche ou de lien établi à la direction de recherche peut contribuer à un sentiment de flou et une difficulté à se situer dans le programme. D'autres enjeux, tels que le stress financier ou le décalage avec un entourage non universitaire, peuvent également complexifier l'expérience de transition.

Ici par exemple, Caroline (adaptation partielle à tendance contrainte) explique comment le manque de soutien social a été plus difficile pour elle :

J'ai trouvé ça quand même difficile la session justement à cause que c'est à distance, et tout. J'arrive à Montréal, je connais personne, puis je vois dans les cours, c'est comme... pas vraiment pareil parce que mettons quand tu étais en présence avec du monde, tu peux jaser, tu te fais un peu plus des amis facilement tandis que à distance t'écoute le cours pendant la pause, je vais chiller sur mon lit après ça je reviens, j'ai parlé à personne d'autre, c'est comme t'as pas vraiment de contact informel avec du monde. J'ai pas, j'ai eu moins de contact social que quand j'étais au bac pis que j'allais à des cours fac c'est ça, je suis à l'Uqam, mais j'ai jamais mis les pieds à l'Uqam, puis j'ai jamais encore vu en personne ma directrice de recherche, c'est surréel.

4. Éléments associés aux stratégies :

Les stratégies d'adaptation mobilisées par les étudiant.e.s varient également et semblent jouer un rôle clé dans la manière dont la transition est vécue. Lorsque les étudiant.e.s ont recours à des stratégies actives, telles que la recherche d'information, la planification ou la mobilisation d'actions concrètes pour faire face aux exigences ou aux défis, iels décrivent un sentiment de contrôle plus élevé et une meilleure capacité à réguler leur stress.

Ici par exemple, Guillaume (adaptation développementale partielle) exprime qu'il est en mesure de se mobiliser face à ses responsabilités : « Je suis toujours capable de gérer, autant les aspects de faire à manger, de faire mes travaux, d'aller à l'école, de travailler et de m'occuper de mon chien. Pour ça je suis correct [...] pis j'ai pas eu besoin d'aller solliciter des ressources externes pour m'aider. »

À l'inverse, lorsque les stratégies mobilisées sont plus variables ou moins efficaces, le processus d'adaptation apparaît plus fragile. Certain.e.s étudiant.e.s rapportent un recours à des stratégies d'inhibition ou d'évitement, telles que la procrastination ou le retrait, qui peuvent contribuer au maintien des difficultés. D'autres oscillent entre mobilisation et inhibition, traduisant un équilibre plus instable entre les ressources disponibles et les exigences perçues.

Ici par exemple, Alexandra (adaptation contrainte) explique comment elle a tendance à la procrastination face à son stress quant à son projet de recherche :

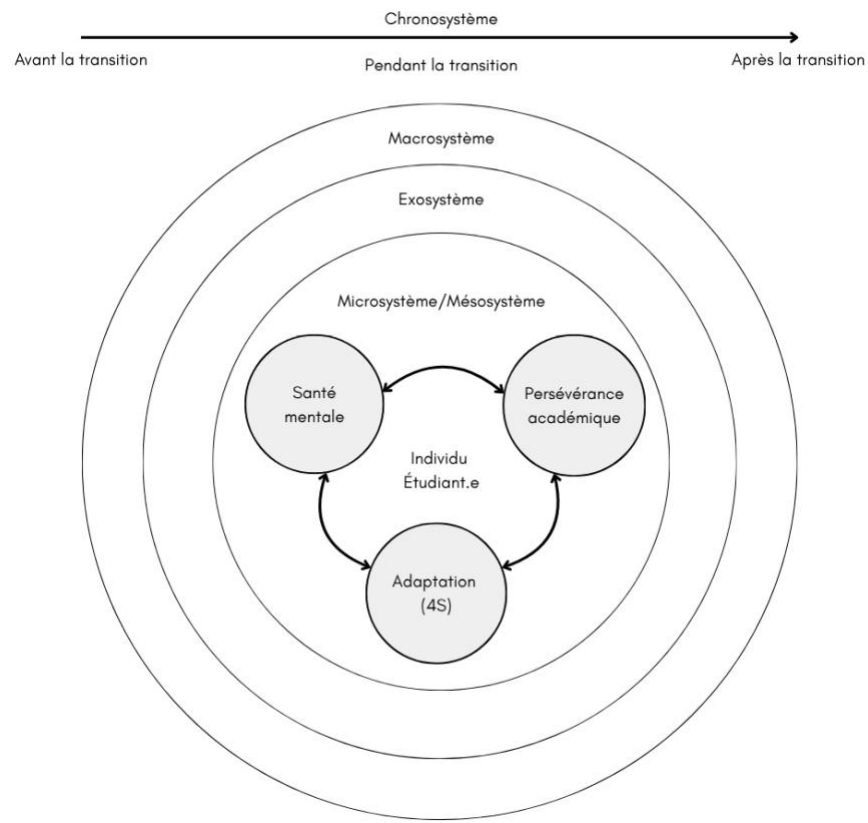
J'ai beaucoup procrastiné... En fait, j'ai presque rien fait depuis qu'on l'avait commencé un peu en été mais durant la session j'ai comme, j'ai pas travaillé dessus parce que ça me stressait cette affaire-là. J'ai vraiment peur de la décevoir (en parlant de sa directrice) fac je me met beaucoup de pression et je procrastine beaucoup.

4.2.3 Synthèse interprétative des liens entre les différents thèmes à l'étude

Les analyses présentées précédemment ont permis d'examiner séparément les trajectoires individuelles, mais aussi de voir par le regroupement des trajectoires individuelles en profils d'adaptation globaux, comment la transition est vécue en fonction de l'évolution de la santé mentale, de la persévérance académique et du niveau d'adaptation des étudiant.e.s au cours de leur première année au doctorat. La mise en commun de ces thèmes montre toutefois que, même si ceux-ci sont étroitement liés et qu'ils s'influencent mutuellement au fil du temps, ils évoluent selon une dynamique spécifique et unique à chaque étudiant.e.

Ainsi, la santé mentale influence la persévérance académique (buts, engagement et intention) et la capacité d'ajustement face aux défis que rencontrent les étudiant.e.s. Le niveau d'intégration académique et social peut quant à lui, soutenir ou fragiliser la santé mentale et amener l'étudiant.e. à plus ou moins devoir se mobiliser, à différents degrés, face aux défis rencontrés. Enfin, le processus d'adaptation contribue également au niveau de santé mentale ainsi qu'à la décision de l'étudiant.e de poursuivre ou non ses études. Ces résultats suggèrent donc un système d'influences réciproques et dynamiques plutôt qu'une relation unidirectionnelle entre les thèmes. Le modèle présenté à la figure 4.3 illustre cette interdépendance et met en évidence la complexité des liens entre la santé mentale, la persévérance académique et l'adaptation lors de la transition aux cycles supérieurs en psychologie, lesquels sont influencés par divers facteurs à différents niveaux du modèle écologique.

Figure 4.3 Modèle de compréhension intégré initial : liens entre les thèmes de la santé mentale, de la persévérance académique et de l'adaptation en contexte de transition entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie



4.3 Objectifs 3 : Intégration de la transition dans le contexte de vie des étudiant.e.s en tenant compte des impacts de la pandémie de Covid-19

L'analyse des entretiens de groupe réalisés au temps 3 (après la première année au doctorat) et au temps 4 (au retour en présentiel à la deuxième année) a permis de dégager, de manière rétrospective, les éléments que les étudiant.e.s identifient comme ayant influencé leur expérience de transition. En complément des sections précédentes, qui mettaient en lumière des facteurs et processus associés à l'adaptation, cette section propose une lecture intégrative centrée sur la manière dont les étudiant.e.s font sens de leur expérience.

Plus spécifiquement, cette section permet de mieux comprendre comment la transition vers le doctorat s'inscrit dans le contexte de vie des étudiant.e.s. Les thèmes présentés mettent en lumière différentes dimensions de l'expérience qui contribuent à façonner la place qu'occupe le doctorat dans le quotidien des étudiant.e.s.

Pris ensemble, ces thèmes et dimensions permettent d'éclairer les dynamiques par lesquelles les étudiant.e.s en viennent à ajuster leurs priorités, leurs rôles, leurs relations, leurs habitudes et mêmes leurs croyances, dans un contexte marqué par la pandémie Covid-19. Les thèmes présentés sont transversaux à l'ensemble des universités, bien que certaines nuances entre établissements soient relevées lorsqu'elles apparaissent significatives.

La section 4.3.1 présente les thèmes listés ci-dessous avant de proposer une synthèse interprétative à la section 4.3.2 de leur contribution à l'intégration de la transition dans le contexte de vie des étudiant.e.s. La section 4.3.3 fait état de l'anticipation et du vécu au retour en présentiel (temps 4).

1. Niveau de satisfaction et attentes
2. Soutien social
3. La relation avec la direction de recherche : le mariage professionnel
4. La pression de performance
5. La culture du programme
6. Santé mentale et la (non)accessibilité des services/ressources
7. Remises en question et changements
8. Motivations à persévérer
9. Outils, services et ressources académiques
10. Conseils en rafales aux prochain.e.s

4.3.1 Thèmes et dimensions de l'intégration de la transition au contexte de vie

1. Niveau de satisfaction et attentes :

Un des éléments significatifs dans la perception de la transition est le décalage entre les attentes et la réalité du programme. La majorité des étudiant.e.s rapportent de nombreux efforts pour accéder au doctorat, nourrissant ainsi des attentes élevées envers la formation. Toutefois, l'arrivée au programme pour cette cohorte a clairement été marquée par une période de désillusion, notamment en raison d'un manque perçu de reconnaissance des besoins et de déficits au niveau de la formation. Il est difficile de départager spécifiquement ce qui relève de la présence de la pandémie lors de la transition pour cette cohorte, mais il est clair que celle-ci a eu un rôle significatif dans l'expérience des étudiant.e.s.

- Une transition marquée par la désillusion :

Dès l'admission les étudiant.e.s constatent un écart entre l'idée qu'ils se faisaient du doctorat et leur expérience réelle. Plusieurs associent ce sentiment à la difficulté d'accès au programme, aux attentes élevées qui en découlent, mais aussi au contexte pandémique.

C'est tellement compliqué de rentrer, c'est tellement difficile d'accéder au titre, d'accéder au programme. Je me disais, bon ben c'est parce que tser, les psychologues, on a travaillé fort pour faire notre place, démontrer qu'on avait une expertise, tout ça...pis là t'arrives, t'as l'impression que c'est fait un peu broche à foin [...] que ta formation est pas prise au sérieux, puis que il y a une portion qui est comme faite sur le bord d'une « napkin ». -Guillaume (adaptation développementale partielle)

- Une impression de manque de sérieux dans l'enseignement :

En lien avec le point précédent, plusieurs étudiant.e.s critiquent la qualité de leur cours, qu'iels jugent parfois désorganisés et redondants par rapport au baccalauréat. À l'ULaval et à l'UQAM en particulier, certain.e.s étudiant.e.s estiment que certain.e.s professeur.e.s semblent manquer de motivation et d'investissement dans leur enseignement.

On met tellement d'efforts pour rentrer, que tu t'attends un peu à ce que les professeurs, tser que tous ces gens-là mettent autant d'efforts pour t'enseigner [...] j'ai eu des professeurs vraiment, vraiment incroyables, mais j'en ai eu des vraiment vraiment vraiment décevants fac je pense que on s'attend à recevoir un peu ce qu'on donne peut être... ouais. -Morgane (adaptation partielle avec dynamique de croissance)

De plus, la question de l'évaluation de l'enseignement suscite des interrogations : les étudiant.e.s ne savent pas comment sont traitées leurs évaluations ni si elles entraînent des changements concrets, ce qui peut accentuer la déception et même contribuer à une impuissance vis-à-vis de leur cheminement.

- Un déséquilibre entre théories et pratique

Un autre point récurrent dans le discours des étudiant.e.s concerne la place prépondérante de la théorie dans le programme au détriment des aspects pratiques et cliniques. Les étudiant.e.s regrettent le manque d'apprentissage du « savoir-être », une lacune qui semble encore plus marquée à l'UQAM où la formation clinique ne débute qu'à la troisième année en moyenne.

C'est choquant quand même de savoir ça...que tser ben en fait le mot qui ressort un petit peu de là-dedans, c'est impuissance là. Il y a des millions de solutions-là tser des profs là externes, y'en a là qui veulent venir superviser des gens au CSP là, il y a juste ça des solutions. Là tser, c'est juste que ben l'administration en a rien à cirer des étudiant.e.s. Impuissance est le mot que je retire de tout ça c'est que finalement t'es au doc, t'es un étudiant, mais il y a personne qui va

te prendre par la main ou qui va essayer de t'accommoder pour quelque raison que ce soit.
-Cédric (adaptation développementale)

- Un équilibre difficile entre recherche et clinique :

Un autre défi identifié par plusieurs étudiant.e.s est la répartition entre les différents volets du doctorat (cours, recherche, pratique). Certain.e.s, notamment au D.Psy de l'ULaval perçoivent le volet recherche comme un passage obligé, tandis que d'autres à l'UQAM ou l'UdeM, s'y investissent davantage avec enthousiasme malgré la charge associée.

Le doc je le vois pas comme une course, mais comme un triathlon, t'as la recherche, t'as la clinique pis t'as les cours, mais le problème dans ce triathlon-là, c'est que y'en a un en particulier qui draine toujours la compétition, c'est la recherche, vraiment c'est cet aspect-là qui est le plus drainant des trois. -Oscar (adaptation partielle avec dynamique de croissance)

- Le manque de soutien et de communication au niveau administratif :

Un autre enjeu important identifié est la difficulté à obtenir des réponses des services administratifs, que ce soit pour des demandes d'équivalence ou des questions liées au cheminement, plusieurs étudiant.e.s rapportent un sentiment de frustration. Cet enjeu semble avoir été clairement exacerbé par la réalité de la pandémie. Les étudiant.e.s sont souvent laissés dans l'incertitude, ce qui génère du stress.

J'ai fait une demande pour, une demande d'équivalence à la rentrée, j'ai envoyé ma demande, comme le 8 septembre 2020, j'avais tout préparé mes documents pendant l'été, puis j'ai pas encore de réponse actuellement à si j'ai officiellement mon équivalence ou pas. Fac c'est stressant parce qu'il faut que tu planifies ton cheminement aussi quand même d'avance pour comme savoir les cours que tu prends et tout fac moi je trouve que c'est, c'est vraiment pas aidant là genre j'ai envoyé des courriels et des courriels et des courriels, puis.. eh toujours pas de réponse si j'ai ma demande d'équivalence, puis ça fait quasiment un an qu'est envoyée fac ça, je trouve que c'est quand même ordinaire. -Caroline (adaptation partielle à tendance contrainte)

- La difficulté d'accès au campus et aux outils logistiques

Finalement, la pandémie a eu un impact important sur la transition des étudiant.e.s, notamment en ce qui concerne l'accès au campus et aux ressources départementales, ce qui semble avoir exacerbé le sentiment de frustration quant au manque d'organisation. Sophie (adaptation développementale partielle) explique : « Nous au niveau de la testothèque, c'était vraiment mal organisé et les heures étaient réduites [...] Pour certains tests on n'a même pas pu se pratiquer parce qu'au lieu de cinq copies, il y en avait une seule. »

Toutefois, il y a une différence marquée entre les universités, à l'UdeM et l'ULaval les étudiant.e.s ont pu se rendre sur le campus pour effectuer leurs stages malgré les restrictions sanitaires. Cette possibilité a non seulement permis l'accès au campus et à ses ressources au minimum, mais elle a aussi renforcé les liens entre les étudiant.e.s et leur sentiment d'appartenance à leur cohorte. La pandémie semble donc ne pas avoir affecté le sentiment de cohésion sociale pour ces étudiant.e.s, car, en dehors des stages, les contacts étaient limités dans toutes les sphères de leur vie.

Ma cohorte, je l'aime d'amour, je pensais pas qu'on serait aussi proche, puis que ça irait aussi bien fac ça c'est vraiment, j'ai été surprise qu'on s'entende tous tellement bien. Puis même là, durant l'été, on a pas de cours, mais on se voit quand même vraiment toutes les semaines, ça a été vraiment un côté positif. -Grace (adaptation partielle avec dynamique de croissance)

À l'inverse, à l'UQAM, puisque les étudiant.e.s n'ont pas de stage en première année, la plupart n'ont eu aucun accès à l'université, ce qui a accentué le sentiment d'isolement et rendu plus difficile l'intégration sociale dans le programme.

Moi j'ai déménagé dans une autre ville, fac je me suis comme jamais rendu à l'UQAM en personne, j'ai comme pas d'amis, la vie sociale était comme vraiment absente, fac ça je dirais que j'ai quand même vraiment trouvé ça difficile. -Caroline (adaptation partielle à tendance contrainte)

2. Soutien social :

Comme expliqué précédemment, la pandémie semble donc avoir eu un effet paradoxal sur le soutien social perçu par les étudiant.e.s. Dans les universités où les cohortes sont plus petites, comme à l'UdeM et l'ULaval, certain.e.s rapportent s'être davantage rapprochés de leurs collègues, en réaction au sentiment d'isolement ressenti en dehors des stages, notamment par la distance avec leur entourage. Toutefois, pour plusieurs, la pandémie a aussi contribué à la diminution, voire la disparition du soutien informel.

- La diminution des contacts informels

Le manque d'interactions spontanées et informelles s'est révélé être un élément négatif marquant de la transition des étudiant.e.s, puisque la réduction de ces dernières au quotidien a eu un impact sur le sentiment de cohésion et d'intégration dans le programme.

J'ai ressenti beaucoup de solitude, je pense que c'est plus attribuable à la pandémie, mais effectivement, comme être sur zoom tout le temps, c'est moins facile de rencontrer des gens, ceux de mon labo, par exemple, chaque semaine, plusieurs fois par semaine on mangeait ensemble, on faisait souvent des activités de groupe, puis il y avait plus vraiment ça, donc

comme début de parcours et de processus ça été étrange de pas ressentir le support de mes collègues. -Virginie (adaptation partielle à tendance contrainte)

Ce témoignage illustre bien que la fermeture des espaces communs et le basculement vers le format virtuel ont modifié les repères usuels et essentiels à l'intégration habituelle des étudiant.e.s.

- Le rôle des comités étudiant.e.s dans le soutien

Pour certain.e.s étudiant.e.s la participation aux comités étudiant.e.s a permis de compenser ce manque de contacts informels alors que normalement ces comités sont souvent considérés comme étant périphériques à la formation, ils sont devenus dans le contexte de pandémie des lieux significatifs pour créer des liens. Ces différents engagements témoignent d'une recherche active de soutien dans un contexte où celui-ci était clairement restreint par la pandémie.

Moi, il y a pas tant de labo avec mon prof. Fac j'avais comme pas ça fac je me suis investie dans un comité, que je suis vraiment pas asso d'habitude, ni comité étudiant, mais en tk j'y suis allé pour me faire des amis et avoir des contacts. -Marie (adaptation développementale partielle).

Je suis dans le comité étudiant d'une Institut et ça nous « plug » pas mal avec non seulement des collègues, mais aussi des chercheurs et des gens dans notre domaine qui vont nous aider à faire avancer notre carrière naissante. -Florian (adaptation développementale)

- La place du laboratoire de recherche

De façon générale, le laboratoire de recherche était perçu comme un lieu important de soutien et de partage. Lorsqu'il était actif et dynamique, il constituait un espace d'échanges, d'entraide et de socialisation. Lorsqu'il était absent, qu'il manquait de structure ou qu'il ne répondait pas aux besoins, cela pouvait accentuer le sentiment d'isolement ou pousser les étudiant.e.s à aller chercher du soutien ailleurs. Le laboratoire de recherche est donc vu comme un lieu d'encadrement académique, mais également comme un milieu de vie qui permet aux étudiant.e.s de coconstruire leur parcours doctoral et de surmonter les défis liés à la formation.

Dans nos rencontres de labo, on pouvait s'exprimer sur comment ça allait, comment ça allait nos projets de recherche, si on avait des « bugs » tout ça, puis on a fini par se créer un groupe, les personnes du laboratoire pour si on avait des questions, puis comme on est de plusieurs années, on peut s'entraider comme ça tout le monde ensemble. Donc ça c'est quelque chose qui est vraiment très intéressant pour ne pas avoir eu de laboratoire avec ma première directrice, il y avait personne, mais là, en ayant un laboratoire, je peux vraiment voir la différence du

soutien social, du soutien des pairs aussi dans l'avancée au doctorat. -Flavie (adaptation partielle à tendance contrainte)

- Le rôle des pairs plus avancés dans leur parcours

Pour plusieurs étudiant.e.s, notamment celles et ceux qui étaient déjà intégrés dans leur laboratoire de recherche au baccalauréat, le lien avec des pairs plus avancés dans le programme constitue un élément facilitant pour l'intégration et la poursuite des objectifs. Ces pairs jouent un rôle de « relai humain » intermédiaire, comblant parfois l'écart entre la direction de recherche et l'étudiant.e et favorisant le développement de l'étudiant.e.

Je considère que j'ai vraiment eu une belle expérience de recherche dans ce laboratoire parce qu'on m'a vraiment pris sous « son aile ». J'entends souvent des gens autour de moi, qui sont souvent laissés seuls à eux-mêmes, et tser qu'il y a un « gap » entre le prof et l'étudiant par exemple, pis moi, j'avais des gens entre ce « gap » là qui m'ont aidé dans mon cheminement scolaire. -Anne (adaptation développementale partielle)

Moi, ce qui m'a beaucoup aidé, c'est une étudiante, une des anciennes étudiantes de la directrice que j'avais, que je suis allé vers elle là, puis qui m'a beaucoup aidé. Sans elle, j'aurais eu vraiment beaucoup de difficulté, donc d'avoir vraiment le soutien social, c'est ce qui m'a, c'est ce qui m'a beaucoup aidé. -Flavie (adaptation partielle à tendance contrainte)

- Les activités en ligne

Dans un contexte marqué par les mesures sanitaires, les associations étudiantes et les universités ont tenté de maintenir le filet social à travers l'organisation de diverses activités en ligne. Si ces activités ont tenté de réellement pallier au sentiment d'isolement ressenti par la majorité, leur efficacité semble mitigée selon les participant.e.s, surtout chez ceux qui sont déménagés et qui ont changé d'université lors de leur transition.

Je sais qu'il y avait des vins et fromages, j'ai vu ça passer, il y avait des « soirées quizzes », tser y'a des trucs en place, pis tser c'est moi qui a pas fait les démarches, quand tu connais personne, c'est un peu intimidant ce genre d'activité là quand on est beaucoup. -Marie (adaptation développementale partielle)

Ainsi, malgré ces tentatives, les étudiant.e.s soulignent des différences notables dans leur expérience. Ils expriment souvent un sentiment de déconnexion et de frustration face à l'absence d'interactions physiques. Comme le rapporte Cédric (adaptation développementale) : « Des événements en ligne, c'est pas pareil, que des événements en personne ! [...] Si j'avais pas déjà eu des amis en psycho, j'aurais vraiment vécu beaucoup d'anxiété j'ai l'impression. »

Finalement, la fatigue générale liée à l'utilisation excessive des écrans a contribué à une fatigue mentale et un désinvestissement de ce type d'activités. Caroline (adaptation partielle à tendance contrainte) exprime : « Moi je suis comme rendu un peu avec une écoeurite, un peu des écrans là. »

3. La relation avec la direction de recherche : le mariage professionnel :

La relation avec la direction de recherche constitue un pilier de l'intégration de l'étudiant.e au doctorat, tant au niveau académique que social. Toutefois, cette relation a pu s'avérer complexe, en particulier pour les étudiant.e.s qui ne connaissaient pas leur direction avant le début du programme, souvent en raison d'un changement d'université.

- L'entente à distance

L'un des aspects particuliers pour ces mêmes étudiant.e.s, qui se retrouvent dans cette situation, ayant entamé leur doctorat en période de pandémie est l'absence de rencontre préalable en présentiel avec leur direction de recherche. Le développement du lien s'est donc fait à distance et cette adaptation peut donc demander des ajustements importants.

J'ai appris comment mon directeur fonctionnait par rapport aux « deadlines », mais, vu qu'il fonctionnait pas de ma façon, ben c'est d'apprendre à communiquer, être moins gênée d'en discuter aussi, j'aurais passé un meilleur hiver si j'avais fait les choses différemment avec lui.
-Léa (adaptation partielle avec dynamique de croissance)

- Le style de supervision, la gestion des attentes et la communication (le manque)

Plusieurs étudiant.e.s rapportent des difficultés liées au style de supervision ou à un manque de clarté quant aux attentes, ce qui peut nuire à la relation. Pour Sophie (adaptation développementale partielle), le fait d'être reléguée à une position secondaire dans les priorités de sa directrice a affecté son expérience : « J'en ai un peu discuté, mais c'est parce qu'elle a beaucoup, beaucoup de choses qui se rajoutent, puis là c'est ce qu'elle me disait, moi je descends dans la liste des priorités...je suis jamais prioritaire. »

Dans certains cas, les enjeux avec la direction de recherche ont même mené à des ruptures de lien ou du moins à des changements dans les intentions vis-à-vis du doctorat.

Moi, je suis rentrée avec une certaine directrice, j'ai changé en cours de route de directrice et ça s'est vraiment pas bien passé. La personne ne l'a vraiment pas bien pris, donc ça, ça a été un gros stress pour moi d'avoir quelqu'un à l'université, une prof qui, qui avait un peu une dent

contre moi, c'est un stress que j'ai traîné quand même assez longtemps au cours de de l'année.
-Flavie (adaptation partielle à tendance contrainte)

Ces extraits témoignent autant des impacts psychologiques que structurels sur le parcours des étudiant.e.s d'un mauvais pairage avec leur direction de recherche.

- La peur du changement

Chez certain.e.s étudiant.e.s un malaise persistant dans la relation avec la direction de recherche peut être entretenu par une peur du changement. Cette dernière peut être alimentée par un sentiment de redevabilité, un sentiment d'imposteur ou d'illégitimité, qui peut parfois empêcher les remises en question et la mobilisation quant au cheminement académique, malgré les insatisfactions.

J'ai eu des problèmes de communication avec ma directrice, dans le fond j'ai pas pris assez le contrôle pis là je me retrouve avec quelque chose que j'aime plus ou moins j'ai l'impression qu'il est trop tard là pour changer de sujet, c'est bientôt le le dépôt du projet de thèse qui va arriver, j'ai déjà fait beaucoup de travail dessus [...] pis c'est sûr que j'aurais l'impression que ma directrice, elle va juste être complètement désespérée, je pense qu'elle dirait que c'est impossible. -Alexandra (adaptation contrainte)

Cédric (adaptation développementale) indique comment il arrive graduellement à se défaire du sentiment de cette dette symbolique envers son directeur et comment son changement de perspective lui a permis de reprendre du pouvoir sur son parcours :

Je pense que dans ma perception à moi, je voulais tser, je me sentais vraiment redevable, qui me prenne au doc finalement, je me sentais redevable, puis je me suis rendu compte dans la dernière année que j'y dois rien là finalement là, à cet homme-là...il partage ses données avec moi, mais moi, je fais avancer ses projets... dans le sens que la relation est tellement donnante donnante là, j'ai pas à me sentir redevable envers lui du tout. Puis ça, étrangement, ben, considérant ça ben on se retrouve dans une situation dans laquelle on a beaucoup moins de pression, puis on on apprécie plus un peu notre parcours.

- L'adéquation entre les besoins et l'encadrement

À l'inverse des récits précédents, plusieurs étudiant.e.s rapportent être satisfait.e.s de la relation avec leur direction de recherche. Il semble pour plusieurs y avoir une adéquation entre leurs besoins, leurs attentes, leur personnalité et le style d'encadrement offert. Grace (adaptation partielle avec dynamique de croissance) partage une expérience où sa direction de recherche allait même au-delà du soutien strictement académique :

Je suis quand même vraiment très proche de ma direction de recherche, on parle beaucoup beaucoup de santé mentale et durant la Covid on avait un lab « meeting » par semaine, puis c'était pour parler de nos émotions, de comment on se sent, puis tout extérioriser.

Morgane (adaptation partielle avec dynamique de croissance) elle explique comment elle anticipait les réactions de son directeur par rapport à son désir de changer son projet de recherche et comment finalement ce dernier a été à l'écoute :

J'étais dans cet état d'esprit que toutes les décisions que j'avais prises devaient être les bonnes [...] c'est un projet que j'avais depuis la thèse d'honneur, que je continuais, mais je réalisais que y'avait rien de bon qui allait sortir de ça, si je restais dans cet état-là [...] pis c'était difficile parce que je m'imaginais la réaction de mon directeur, j'avais une codirectrice aussi à ce moment-là que je perdais si j'abandonnais ce projet, mais finalement ça s'est vraiment mieux passé que je pensais, mon directeur m'a dit qu'il allait me proposer plein d'options pis qu'on allait regarder ça ensemble, â été beaucoup plus « smooth » que je pensais.

Ces expériences positives soulignent l'importance d'un encadrement personnalisé, adapté au parcours et aux besoins de l'étudiant.e, surtout en contexte d'incertitude comme durant la période de pandémie.

4. La pression de performance :

La pression de performance est un phénomène central dans le parcours des étudiant.e.s, du baccalauréat au doctorat. Souvent, les étudiant.e.s soulignent comment iels ont dû naviguer les exigences académiques, les enjeux de compétition et de comparaison entre eux ainsi que leurs ambitions personnelles. La pression est non seulement externe, mais résulte aussi d'une dynamique interne.

- La persistance de la pression de performance, mais l'évolution des priorités

Malgré l'entrée au doctorat et le relâchement de la pression pour obtenir des notes « parfaites », la pression de performance demeure présente pour la majorité en raison de la quête d'obtention des bourses de recherche et le désir de réussir dans la clinique. Pour plusieurs, la gestion de la performance semble dépendre de facteurs externes, tels que la recherche de financement ou la construction d'un dossier solide orientée vers la sécurisation du parcours doctoral.

Moi, je suis vraiment pas dans le lâcher prise, c'est les demandes de bourses qui arrivent, pis je me demande toujours ce que je peux faire de plus, c'est difficile de pas être dans la performance [...], mais tser j'ai hâte d'être rendue à juste « enjoy » mon doctorat parce que là j'ai l'impression que je dois toujours anticiper ce qui s'en vient [...] j'aimerais ça juste, faire ma session, finir ma session, pis être satisfaite, parce que là c'est pas le cas avec les demandes

de bourse et les engagements parascolaires, fac je suis encore là-dedans, mais j'en suis consciente. -Anne (adaptation développementale partielle)

- Le lâcher-prise et le changement de mentalité

Pour plusieurs heureusement, malgré la persistance de cette pression de performance, l'entrée au doctorat entraîne le désir de concevoir la réussite académique autrement. Plusieurs étudiant.e.s évoquent une évolution de leur mentalité vers une perspective plus orientée vers l'apprentissage que vers la recherche de perfection qui dominait au bac. Il y a comme une volonté de lâcher prise sur la performance afin de se concentrer sur l'acquisition des connaissances et des compétences et la progression professionnelle.

Moi, je dirais que ma motivation a baissé par rapport au bac, mon doc m'intéresse beaucoup plus, mais mon envie d'avoir des A+, est comme vraiment basse, donc l'effort que je mets pour avoir des bonnes notes est vraiment inférieur à ce que je mettais [...] y'a une perte de motivation en termes de travail que j'ai envie d'accomplir [...] tser je suis encore là dedans pour les demandes de bourses et tout, mais si j'ai un A-, ce qui aurait été un drame au bac, je suis comme « too bad », ça m'affecte moins, parce que là c'est pu mon rêve puis ma carrière qui sont en jeu. -Florian (adaptation développementale)

- La recherche d'un équilibre

La recherche de lâcher-prise chez plusieurs étudiant.e.s provient également d'un désir plus large d'avoir un meilleur équilibre de vie, qui va au-delà des objectifs académiques. Cette quête d'équilibre, difficile à atteindre en raison des multiples engagements, implique l'identification et la pose de limites afin d'éviter l'épuisement.

Moi, je suis aussi dans cette recherche de lâcher prise et j'aimerais me sentir comme Florian, tser je veux pas nécessairement avoir des A+, ça me dérange pas vraiment, mais je veux tellement apprendre le contenu, que je passe beaucoup de temps pour bien l'apprendre, ça fait que je manque de temps pour tout [...] tout me semble pertinent donc j'ai de la misère à me mettre mes propres limites, fac ce lâcher prise là j'aimerais ça le développer davantage parce sinon je pense que j'y arriverai pas, mettons à trop tout faire. -Léa (adaptation partielle avec dynamique de croissance)

5. La culture du programme :

La recherche d'équilibre est un enjeu important chez les étudiant.e.s au doctorat, dès leur première année. Au-delà de la capacité à gérer cet équilibre en fonction des besoins et des limites, la structure même du programme est un facteur crucial dans la manière dont il nuit ou soutient cet équilibre.

- La rigidité ou la flexibilité du programme

En fonction de l'université et du programme, certain.e.s étudiant.e.s ressentent la rigidité de leur cheminement comme un obstacle, ne leur permettant pas d'adapter leur emploi du temps en fonction des priorités. Par exemple, à l'ULaval, le parcours est très structuré, ce qui peut devenir source de frustration pour les étudiant.e.s. Guillaume (adaptation développementale partielle) nous parle de sa frustration en lien avec le manque de flexibilité en comparaison aux autres universités :

À l'Université Laval, c'est rigide, très rigide, alléger sa session, y'a personne qui peut faire ça, c'est même pas quelque chose qui est possible, à moins que t'aïlles un arrêt maladie ou un enfant, c'est comme les deux seules façons. On a une grille de cheminement, pis si tu déroges de ça, ça fonctionne pas. [...] On est surveillés, puis on nous interdit de prendre d'autres cours ou d'en faire moins pendant une session, alors que c'est ça qui serait parfois aidant.

De manière similaire, à l'UdeM, toustes s'entendent sur le fait que le parcours est aussi « coulé dans le béton » et que cette rigidité peut avoir un impact négatif sur l'adaptation du parcours en fonction des besoins et limites de chacun. Cette perception d'un parcours amovible engendre un sentiment de frustration, surtout lorsqu'il est difficile pour les étudiant.e.s d'adapter leur charge de travail ou de faire des choix en fonction de leurs intérêts.

À l'UQAM, l'approche plus souple en termes d'organisation est perçue comme facilitante, mais la flexibilité peut aussi avoir ses limites, notamment en ce qui concerne l'introduction du volet clinique qui paraît « retardé » pour les étudiant.e.s. La structure flexible n'est donc pas nécessairement synonyme de fluidité et peut donc aussi amener des insatisfactions. Ainsi, même si la flexibilité peut être perçue comme un avantage, elle ne garantit pas nécessairement une meilleure expérience.

Moi, je trouve ça vraiment plate, ça fait quatre ans que j'ai de la théorie, je rentre au doc, pis crime, ça va prendre 2-3 ans avant d'avoir genre une première formation de psy [...] c'est loin en tabarouette dans le cheminement, en tk moi je trouve ça ordinaire. -Marie (adaptation développementale partielle)

- Le doctorat inatteignable, mythe ou réalité ?

Si la structure du programme influence concrètement l'organisation du quotidien, elle s'inscrit aussi dans un imaginaire collectif qui teinte la perception de l'expérience du doctorat. Plusieurs étudiant.e.s évoquent une représentation idéalisée, parfois même élitiste, nourrie par le regard externe des pairs et des professeurs et par la culture elle-même du programme. Cette idéalisation du doctorat peut contribuer à l'épuisement, au doute, aux remises en question et à un sentiment d'imposteur qui peut nuire à la construction identitaire professionnelle.

Quand je suis rentré, c'était de la déception, toute la compétition qui est mise dans ça, je me rappelle d'un prof qui nous avait demandé de lever la main pour savoir qui voulait aller au doc, que plein de monde avait levé la main, pis qui nous avait répondu que ce serait beaucoup moins que ça. -Oscar (adaptation partielle avec dynamique de croissance)

- Le paradoxe de la santé mentale

Comme décrit précédemment, les représentations et perceptions idéalisées du doctorat renforcent la culture de performance parmi les étudiant.e.s. Elles peuvent aussi contribuer à fragiliser la santé mentale des étudiant.e.s et paradoxalement, alors que les étudiant.e.s se forment en santé mentale, nuire au recours à différentes formes de soutien, telles que la psychothérapie.

Plusieurs mentionnent qu'il est parfois difficile de consulter, puisqu'ils ont l'impression qu'ils devraient déjà posséder les outils pour se comprendre. Caroline (adaptation partielle à tendance contrainte) démontre bien cette ambivalence :

Je trouve que en psycho, on est plus porté à dire que c'est correct de consulter un psy, que ça va aider, que justement t'as pas besoin d'être en dépression, on a comme cette sensibilité-là, mais en même temps, j'ai l'impression que quand c'est pour nous, ça demande comme une coche de plus parce qu'on se dit qu'on a étudié en psycho, on devrait comprendre puis être capables par nous-mêmes.

Certain.e.s étudiant.e.s ont aussi rapporté comment le fait d'être en apprentissage pour devenir psychologue créer un certain blocage implicite à se montrer vulnérable, surtout lorsque des préjugés ont été transmis par des figures d'autorité comme des professeurs.

Mon premier cours d'intro à la psy clinique au bac, quelqu'un avait demandé si quelqu'un qui consulte ferait un meilleur psychologue, puis la prof, ça m'avait tellement choqué, elle avait répondu avec tellement de franchise que quelqu'un qui consulte, ça pourrait nuire à ses capacités de psychologue, puis on dirait que ça m'est resté dans la tête vraiment longtemps, puis je m'en étais pas rendu compte jusqu'à ce que je décide de faire le « move » pour consulter, tout ce que ça impliquait. -Léa (adaptation partielle avec dynamique de croissance)

Chez ceux qui dépassent cette ambivalence, une autre difficulté peut émerger : celle de se mettre en posture de performance, même en psychothérapie. Grace (adaptation partielle avec dynamique de croissance) notamment, explique comment elle n'arrivait pas à profiter pleinement de son suivi parce qu'elle se maintenait dans une posture académique :

Quand j'étais en séance, j'étais comme dans l'analyse de ce qu'on m'amenait, je voyais qu'elle faisait des reflets ou que je me faisais expliquer telle théorie, par exemple, je pouvais pas être 100% dedans, parce que ça me ramenait à l'école, la théorie, puis tout ce que j'avais appris.

Ce paradoxe vécu par les étudiant.e.s en psychologie, entre la valorisation théorique du soin psychologique (normalisation du vécu pour les autres) et la difficulté à le mettre en pratique pour eux (stigmatisation de son propre vécu), illustre encore ici la tension importante entre les exigences de la formation et les besoins de ces futur.e.s professionnel.les.

6. Santé mentale et la (non) accessibilité des services/ressources :

Au-delà des freins internes et identitaires à demander de l'aide, la majorité des étudiant.e.s évoquent aussi des obstacles concrets liés à l'accessibilité des ressources en santé mentale. Fait particulièrement marquant identifié et discuté préalablement : 11 sur 14 des participant.e.s ont consulté un.e professionnel.le en santé mentale à un moment ou un autre de leur première année au doctorat. Ce chiffre peut être révélateur d'une détresse grandement partagée et montre bien comment les besoins en termes de soutien psychologique sont loin d'être marginaux. Or, malgré des tentatives claires pour obtenir de l'aide, les étudiant.e.s se heurtent à des obstacles structurels, exacerbés par le contexte pandémique. Le témoignage d'Oscar (adaptation partielle avec dynamique de croissance) illustre bien cette réalité :

Je suis allé consulter en psychologie, parce que ça allait moins bien [...] ça a quand même été rough toute la session, je sais pas à quel point la Covid y est pour beaucoup, parce qu'on était plus isolés, mais ça allait pas bien pantoute cette année, je me rappelle dans mes vacances de Noël, les vacances étaient même pas finies pis j'anticipais déjà de recommencer dans une semaine, j'aurais pris 5 mois de vacances, j'étais vraiment rendu à un point où je pensais pas pouvoir continuer [...] j'étudiais pas pour mes examens, je faisais rien, mes idées devenaient de plus en plus noires, si j'avais pas été chercher de l'aide j'aurais pas pu continuer le programme. [...] Juste pour mettre en contexte, j'avais fait la demande au mois de juillet, pis j'ai eu accès au mois de mars, ça a pris du temps sur la liste d'attente.

Guillaume (adaptation développementale partielle) rapporte une situation similaire :

Je sais pas si j'ai fait quelque chose qui ressemblait à une dépression, mais assurément qu'il y avait de la déprime, puis un manque de motivation assez intense là, moi j'ai pas eu accès à de l'aide psychologique, parce que ma psychologue avait une liste d'attente, pis j'aurais eu accès aux services quand moi j'allais mieux, fac même au privé, c'était difficile d'accès.

Au-delà des délais, certain.e.s étudiant.e.s ont aussi souligné le manque de communication et de connaissance des services disponibles. Grace (adaptation partielle avec dynamique de croissance) par exemple, a dû effectuer elle-même des recherches pour trouver une ressource universitaire existante :

Je sais pas pourquoi ils rendent pas ça plus publicisé ou plus facile d'accès, ça reste une ressource que j'ai eu accès en regardant au hasard sur le site de mon université, j'ai trouvé le programme « mieux-être », puis en moins d'une semaine, un professionnel de la santé m'a appelé, puis tser je veux dire même le département de psycho savait pas que ça existait, je sais pas pourquoi il manque autant de communication, mais ça été une vraiment bonne ressource, beaucoup de gens de ma cohorte en ont bénéficié une fois que je l'ai trouvé.

Alors que les étudiant.e.s en détresse doivent non seulement identifier et accepter leurs besoins, iels doivent aussi naviguer activement dans un système peu accessible ou mal connu, ce qui peut ajouter à la charge psychologique qu'iels portent. Iels soulignent donc l'écart entre les discours institutionnels de soutien aux étudiant.e.s mis de l'avant et leur réalité subjective.

7. Remises en question et changements :

Si l'acceptation et le passage au doctorat représentent pour la majorité une étape attendue et porteuse de sens, la transition s'accompagne aussi de moments de doute, de réévaluation des objectifs et intentions et, dans certains cas, même de réorientation. Ces remises en question s'inscrivent dans un contexte où les attentes initiales sont parfois non répondues par la réalité du programme, les conditions de formation ou encore la relation à la direction de recherche. Plusieurs étudiant.e.s ont rapporté avoir reconsidéré différents aspects de leur parcours au cours de leur première année au doctorat. Ces questionnements pouvaient prendre la forme de réflexions temporaires, de changements concrets ou encore de tensions internes non résolues qui peuvent avoir contribué à une moins bonne adaptation.

- Les remises en question touchant les aspects institutionnels ou structurels

D'abord plusieurs étudiant.e.s ont rapporté avoir remis en question certains éléments touchant la structure de leur parcours, notamment l'université choisie, le profil (D.Psy VS RI), la concentration (neuro VS clinique) ou encore l'orientation disciplinaire de leur formation. Certains ont donc réalisé, au contact de la réalité et de la pratique, que leurs choix initiaux ne répondaient pas à leurs attentes professionnelles. C'est le cas de Morgane (adaptation partielle avec dynamique de croissance) qui a choisi d'ajouter un volet clinique à son parcours après avoir constaté les limites du champ de l'évaluation en neuropsychologie :

En neuropsychologie, c'est beaucoup de l'évaluation, il y a pas tant d'intervention que ça, puis j'ai réalisé en faisant mon cours d'éval, que genre je voulais faire plus que ça, que c'était pas assez pour moi, juste faire de l'évaluation, puis que je m'étais tout le temps vu faire de l'intervention psychologique avec les enfants [...] j'ai trouvé une étudiante en neuropsychologie qui a un peu fait comme une double concentration si on veut, elle est allée se chercher les outils en clinique, elle a fait ses stages en clinique, fac j'ai décidé de faire ça, de m'inscrire aux cours préalables pour avoir cette branche, cette corde-là aussi à mon arc.

Certain.e.s ont aussi envisagé temporairement, ou à plus long terme, des réorientations plus marquées, notamment vers d'autres disciplines ou en fonction d'autres intérêts, illustrant à la fois une quête de sens et un désir de contribuer concrètement à la société. C'est le cas de Virginie (adaptation partielle à tendance contrainte) qui présentait des réflexions et des enjeux plutôt existentiels :

Avec la pandémie avec le réchauffement climatique, avec tout ce qui se passe dans le monde, c'est quoi le but de faire un doctorat qui va me prendre minimum 6 ans [...] je me demande si j'aurais pas pu faire une plus grande différence, si j'avais pas pris un parcours différent, pas que je le considère non plus, mais des fois, quand je suis comme prise par cette angoisse-là, je me dis : « Si mon purpose, si mon but là-dedans, c'est de contribuer, d'aider les gens, pourquoi est-ce que j'ai pris un cheminement, qui vient plus comme flatter le prestige qu'aider à atteindre ce but-là ? » [...] ça vient un peu tester mes valeurs.

- Les remises en question touchant les aspects relationnels

Pour plusieurs étudiant.e.s les remises en question ne se sont pas limitées aux aspects académiques ou structurels de leur parcours, mais ont également touché des éléments relationnels, notamment la relation avec la direction de recherche et le projet associé. Cette relation, centrale dans le parcours, peut devenir source d'enthousiasme ou au contraire de désengagement lorsqu'il y a un décalage entre les attentes, les intérêts ou encore l'approche entre les personnes impliquées.

Certain.e.s ont réalisé que leur sujet et intérêts ou leur approche méthodologique ne s'arrimaient pas bien à l'expertise ou aux préférences de leur direction, ce qui les a mené.e.s à envisager des ajustements. Pour d'autres, c'est l'adhésion au projet lui-même qui a été contestée. Dans des cas plus difficiles, la remise en question ne concerne pas seulement le projet, mais la direction elle-même. C'est le cas de Flavie (adaptation partielle à tendance contrainte) qui rapporte avoir amorcé un changement de direction dès sa première session :

Ça se passait pas très bien avec ma directrice, disons qu'elle est connue pour être une prof pas nécessairement adéquate, on va dire ça comme ça, je le savais pas au début, je l'ai su en intégrant son laboratoire, puis quand j'ai changé, j'ai ressenti de l'intimidation de sa part, elle a remis en question mon appartenance au doc, donc ça a fessé fort de mon côté.

Ces témoignages soulignent à quel point la relation avec la direction de recherche dépasse le simple cadre pédagogique, il s'agit d'une relation d'influence, idéalement de soutien, mais parfois de pouvoir, qui peut devenir un enjeu central dans le vécu de l'étudiant.

- Les remises en question touchant la posture face au doctorat

Finalement, pour certain.e.s étudiant.e.s les remises en question concernaient davantage leur posture face à leurs études leur vision de leur avenir professionnel. Certain.e.s ont remis en question leur façon de vivre leur doctorat, notamment en lien avec la pression de performance qu’iels s’imposaient ou ressentaient, tandis que d’autres ont réfléchi à l’équilibre souhaité entre la recherche et la clinique.

Moi, je savais pas si je voulais aller en recherche ou en clinique, ou faire un peu des deux. Ce qui est nouveau, c’est que je pense que je veux pas faire de recherche à temps plein, je voulais jamais me fermer de portes parce que j’aime la recherche, mais j’ai des choix à faire, pis c’est juste trop. Pis, je fais le choix que je veux une vie aussi, je veux pas faire de la recherche 24h sur 24h. -Léa (adaptation partielle avec dynamique de croissance)

Enfin, il est important de souligner que tous les parcours ne sont pas marqués par de grandes remises en question. Plusieurs étudiant.e.s ont exprimé une satisfaction importante à l’égard de leur trajectoire, affirmant qu’iels n’auraient rien changé à leur parcours. C’est le cas, par exemple, de Anne (adaptation développementale partielle) ou encore de Florian (adaptation développementale) qui affirment simplement: « Moi je ne changerais rien du tout. »

8. Motivations à persévérer :

Après avoir exploré les nombreux défis rencontrés par les étudiant.e.s au cours de leur première année au doctorat, il apparaît essentiel de se pencher sur ce qui, malgré tout, les pousse à continuer et à se projeter dans la suite de leur parcours. Les motivations à persévérer sont multiples. Ainsi, malgré les moments de doutes ou d’épuisement, les étudiant.e.s trouvent des raisons de rester engagé.e.s. Ces motivations prennent racine dans différents aspects de l’expérience doctorale et du processus d’intégration à cette nouvelle réalité.

- Apprécier le processus et les apprentissages

Pour certain.e.s étudiant.e.s, la motivation à poursuivre ne repose pas uniquement sur la finalité du doctorat, mais émerge aussi d’un plaisir ressenti dans le parcours lui-même. L’importance des apprentissages réalisés, le sentiment de progression personnelle et professionnelle et les petites victoires quotidiennes contribuent à maintenir un niveau nécessaire de motivation, même dans les périodes plus difficiles.

Le fait d’avoir des petits objectifs qui ont réussi, comme le PRD, ça a été comme une petite réussite comme vite et directe dès ma première année, pis j’ai pu vivre une bonne satisfaction [...] ça a comme été des petites récompenses qui m’ont beaucoup motivé, des petites occasions de « pop the champagne », seule, mais comme d’avoir une gratification rapide. -Marie (adaptation développementale partielle)

Les étudiant.e.s soulignent également le plaisir intellectuel et la stimulation liée à leur implication dans leurs projets. Anne (adaptation développementale partielle) l'exprime ainsi :

Moi, je suis bien dans ce que je fais, je trouve ça le fun, c'est vraiment stimulant, j'ai plein d'opportunités, puis je fais jamais la même chose, tser je sais que c'est des coups à donner, je sais parce que ça fait longtemps que j'évolue dans mon laboratoire. J'ai grandi dans ce labo-là, j'ai entrevu c'était quoi le doctorat avant même d'y entrer, puis je savais que c'était chargé, j'en suis consciente, puis j'essaye de m'adapter à cette charge et choisir ce que je veux prendre sur mes épaules.

- Le volet clinique et les stages comme ancrage

Pour plusieurs étudiant.e.s la pratique clinique constitue un pilier central de leur motivation. Elle représente à la fois l'application concrète de leurs apprentissages et un espace de validation identitaire, où il devient possible de se sentir à sa place, de développer des compétences et de confirmer le sens de son engagement.

L'aspect clinique, les stages, les discussions de cas qu'on avait dans notre équipe, ça me passionne pis je suis impressionné du niveau d'analyse de mon superviseur. Les cours cliniques qu'on avait, tellement stimulants, on voit vraiment qu'on apprend le métier. -Florian (adaptation développementale)

- S'accrocher à l'investissement que représente le doctorat

Pour d'autres, la motivation à persévérer s'ancre dans une logique de continuité, de cohérence et parfois de sentiment de non-retour possible quant au parcours déjà accompli. Le chemin parcouru jusqu'ici, les sacrifices consentis et le travail déjà investi sont de puissants rappels de l'engagement pris depuis plusieurs années. Pour la plupart, cette perspective n'est pas vraiment vécue comme une contrainte, mais plutôt comme une forme de fidélité envers soi-même. Sophie (adaptation développementale partielle) met l'accent sur la clarté de ses objectifs et la proximité du but à atteindre :

C'est vraiment ce que je veux faire, c'est clair pour moi fac c'est sûr que je vais continuer. J'ai déjà un an de fait, l'internat compte pas, il me reste comme deux ans, pour moi c'est comme impossible de penser à arrêter là, tout simplement.

Dans la même perspective, Alexandra (adaptation contrainte) évoque des arguments plus pragmatiques, comme les implications financières de ses choix :

C'est un peu comme tout le monde, je vois les gens qui pratiquent justement, c'est quand même ça que j'ai envie de faire, ça a l'air fun de faire ce qu'ils font. [...] Mais sinon on a juste pas le choix de continuer, je pense juste aux bourses tser je peux pas lâcher mon programme, je sais

même pas qu'est-ce qui arrive, est-ce que, comme faut que je rembourse mes bourses, qu'est-ce qui arrive avec ça ? Puis tser c'est pas des très bonnes motivations, mais comme elles sont quand même là.

Qu'elles soient intrinsèques ou extrinsèques, ces raisons forment la trame de fond qui aide les étudiant.e.s à maintenir le cap vers leurs objectifs.

- Le « endgame » : devenir psychologue et contribuer au bien-être collectif

Au-delà des apprentissages et du parcours en soi, plusieurs étudiant.e.s évoquent une motivation profonde ancrée dans la projection vers la profession à laquelle iels aspirent. Le fait de devenir psychologue, chercheur.e ou les deux, d'exercer et de contribuer est perçu comme l'objectif ultime du cheminement, ce qui justifie tous les efforts, les compromis et les moments de remise en question. Cette vision agit comme une boussole identitaire, comme le partage Virginie (adaptation partielle à tendance contrainte) :

L'envie d'aider les gens, de contribuer en tant que future experte ou autorité d'une certaine manière, c'est peut-être un peu quétaine, mais rendre le monde différent ou contribuer à un changement, je pourrais le faire autrement, mais ça serait moins facile sans me rendre au bout de ce cheminement, tser c'est le prestige, c'est le *endgoal*.

9. Outils, services et ressources académiques :

Les étudiant.e.s évoquent différents outils, services ou ressources académiques qu'iels ont utilisés ou qu'ils auraient souhaités au cours de leur parcours doctoral. Deux constats émergent toutefois : d'une part les étudiant.e.s ne semblent pas toujours enclins à s'interroger activement sur leurs besoins ou à rechercher des ressources de manière proactive. D'autre part, lorsque des besoins sont identifiés et qu'une démarche est amorcée, plusieurs déplorent un manque de clarté dans leur diffusion, une accessibilité inégale, surtout en période pandémique ou encore des limites dans leur pertinence.

Plusieurs ressources existantes sont appréciées, bien que souvent découvertes de manière informelle ou accidentelle. Les cliniques universitaires sont généralement connues, mais les étudiant.e.s hésitent à y recourir, craignant d'être suivis par des pairs ou collègues en formation. Les services de type soutien à la recherche (testothèques) sont généralement connus et appréciés des étudiant.e.s, tout comme les centres étudiant.e.s (CARPH-CAREN à l'UQAM) grandement appréciés pour leur pertinence et le soutien social qu'ils procurent. Certains guides étudiant.e.s sont aussi jugés utiles, bien que les étudiant.e.s souhaiteraient y retrouver une liste plus exhaustive et claire des ressources disponibles, et ce, en amont à leur transition.

Les centres sportifs sont souvent utilisés comme stratégie de régulation émotionnelle en période de stress et ont été grandement appréciés lorsqu'ils étaient accessibles durant la pandémie. Des outils de rédaction, tels que Thèsez-vous ou des livres de rédaction, sont perçus comme efficaces, mais peu connus ou utilisés des étudiant.e.s en première année. Enfin, plusieurs participant.e.s ont souligné que l'espace offert par la présente recherche, notamment lors des groupes de discussion (temps 3 et 4), avait eu un effet grandement normalisant, leur permettant de comparer leur expérience, de dédramatiser leurs difficultés, de vivre une forme de soutien entre pairs qu'ils qualifient même parfois de « thérapeutique ».

Malgré l'existence de ces ressources, un sentiment de dispersion de l'information demeure. Plusieurs étudiant.e.s ignorent leur existence ou n'y trouvent pas une réponse adaptée à leur réalité. Les critiques ciblent notamment le manque d'accompagnement humain structuré ou des services jugés trop normés ou centrés sur la réussite académique au détriment du vécu global.

Le manque de mentorat est particulièrement souligné, surtout dans le contexte où les étudiant.e.s avaient moins accès à leur laboratoire de recherche et aux contacts informels avec leurs collègues. Des propositions concrètes émergent, comme la mise en place d'une activité de type « speed-dating », similaire à ce qui se fait à l'UQAM avec le jumelage, ce qui permet aux étudiant.e.s de poser des questions à des pairs plus avancés et d'être guidé.e.s dans leurs réflexions. À l'UdeM, les étudiant.e.s conscient.e.s des difficultés de santé mentale de leurs pairs auraient souhaité qu'un réseau de sentinelles soit mis en place à distance. Concernant les services étudiant.e.s d'aide psychologique, les étudiant.e.s aimeraient avoir accès à un nombre de rencontres sans limite et qui ne doivent pas être centrées sur les enjeux scolaires.

Finalement, un étudiant a proposé la création d'un cours de développement identitaire clinique à l'image de ce qui peut se faire en médecine, afin de mieux accompagner la construction du rôle professionnel.

10. Conseils en rafales aux prochain.e.s :

Pour compléter cette section sur la transition au doctorat, il me semblait pertinent de laisser une place à la voix des étudiant.e.s pour qu'ils puissent s'adresser à ceux qui entameront ce même chemin. Les conseils partagés ne sont pas tant des recommandations pratiques, que des repères liés à une façon d'être, issus d'un vécu chargé par la complexité humaine dans cette première année : de remises en question, de défis, d'apprentissages et de croissance personnelle.

Plutôt que de formuler des conseils concrets, naturellement, les étudiant.e.s invitent les prochain.e.s ceux qui les suivront à habiter l'expérience de la transition avec présence et bienveillance, dans le lien aux autres

et dans la reconnaissance du sens profond que peut prendre ce parcours. Voici donc en rafales les messages qu'ils ont voulu transmettre :

- Respecte ton rythme :

Sois pas autant rigide sur toutes les choses que tu veux faire, t'auras pas le contrôle de toute façon sur tout, laisse aller, suis la vague, tant que tu aimes ce que tu fais. -Oscar (adaptation partielle avec dynamique de croissance)

Faire attention aux appréhensions, de pas focuser sur tout ce qu'il y a à faire pis qui peut augmenter le stress, pis empêcher d'avancer. Tser moi j'ai passé beaucoup de temps à ruminer mes plaintes par rapport au nombre de choses à faire, donc je me dis que le mieux ça aurait été de prendre mon poul, puis faire les choses comme une à la fois, parce que souvent finalement ça se passe absolument pas de la façon que je m'attendais, c'est mieux. -Virginie (adaptation partielle à tendance contrainte)

- Reviens à ta motivation initiale, prends le temps d'apprécier

Un peu pour contrecarrer tous les commentaires décourageants que moi j'ai eus, aller à ton rythme, tser on va le finir le doctorat, ça va peut-être prendre 12 ans, mais ça va finir, rendu ici, c'est d'en profiter puis d'essayer de revenir à ton objectif, d'apprendre, de mettre la pression de côté [...] revenir à ce qui nous motive vraiment. -Morgane (adaptation partielle avec dynamique de croissance)

Prendre le temps d'apprécier ce qu'on fait, tout ne nécessite pas d'être « rushé » ou même d'être fait, pis même si on fait milles et une chose, de prendre le temps de vraiment les apprécier au jour le jour, pas juste apprécier le « outcome » que ça va donner parce que sinon au bout du compte, ça fait 5 longues années tser ? -Léa (adaptation partielle avec dynamique de croissance)

- C'est ton doctorat :

Vas-y en fonction de comment tu te sens, par rapport à tes choix, si y'a quelque chose qui fonctionne pas, c'est d'y aller tout de suite, oui se laisser le temps, mais pas te laisser subir quelque chose [...] puis juste aussi être plus gentil avec toi. -Guillaume (adaptation développementale partielle)

Le doctorat c'est ton doctorat, c'est pas le doctorat de ton prof, c'est pas le doctorat de ton Uni, c'est ton parcours à toi, puis on a pas à se sentir mal de le modeler à notre façon, on a pas à se sentir mal de dire oui à des projets, pis non à d'autres, on a pas à se sentir mal de vouloir le faire en 3 ans, en 6 ou en 7. Tser au final c'est notre vie à nous, puis ton prof il est là pour t'appuyer là dedans, il est pas supposé influencer ta prise de décision sur des choix de vie, parce que c'est littéralement des choix de vie qu'on fait. -Cédric (adaptation développementale)

- Implique-toi et assure-toi d'avoir des gens autour de toi qui comprennent :

De s'impliquer, au sein de ton asso, au sein d'un groupe quelconque de psycho dans ton université, parce que c'est comme ça que tu vas avoir l'information importante, c'est comme ça que tu créer des contacts, c'est comme ça que tu peux obtenir du soutien social [...] d'aller aux activités, des fois ça l'air gênant, mais au final tu fais des rencontres vraiment le fun. - Anne (adaptation développementale partielle)

Avoir un cercle social qui est sincèrement intéressé par ce que tu fais, par ce qui t'anime, parce que moi si c'était pas de mon entourage qui comprend l'implication et le temps que ça prend faire ce qu'on fait, j'aurais eu de la misère, donc avoir des gens qui sont soutenant. -Marie (adaptation développementale partielle)

- Lâche prise et prends du temps « off » :

Lâcher prise, parce qu'on est rendus là où on voulait être, c'est un combat de tous les jours, puis des fois peut-être qu'on décroche trop, en tk pour ma part, mais je pense que de le faire juste un peu, c'est déjà bon. -Florian (adaptation développementale)

Lâcher prise, puis travailler fort à faire le « switch » cognitif de pas aller dans la performance, d'être satisfait avec ce qu'on a, ce qu'on a donné. -Sophie (adaptation développementale partielle)

Profite de l'été avant de commencer ton doc, repose-toi, essaye d'adresser le plus possible ton stress du bac, puis de partir comme « frais » pour le doctorat, parce que moi j'ai travaillé tout l'été entre le bac et le doc, puis j'aurais dû prendre des vacances, j'aurais dû partir tout l'été. - Grace (adaptation partielle avec dynamique de croissance)

4.3.2 Synthèse interprétative : une redéfinition identitaire et une réorganisation des sphères de vie

En résumé, les résultats montrent que la transition au doctorat ne se limite pas au cadre académique : elle s'inscrit dans un contexte de vie global, où plusieurs dimensions et mécanismes contribuent à définir la place et la charge du doctorat.

En effet, les résultats mettent en lumière que la transition au doctorat en psychologie s'accompagne d'une redéfinition identitaire, telle que proposée par Schlossberg, marquée par des changements au niveau des rôles, des relations, des habitudes et des croyances. Cette redéfinition s'inscrit dans un processus évolutif amorcé par l'écart perçu entre les attentes initiales et la réalité de la transition. Plus l'écart est perçu comme grand, plus les étudiant.e.s doivent réajuster leurs attentes ainsi que leur posture face au doctorat, notamment en ce qui concerne leur rapport à la performance, à l'apprentissage et à leur formation en général. Ce processus se déploie à travers différentes dimensions de leur expérience et contribue à transformer la manière dont iels se perçoivent et se positionnent dans leur parcours doctoral.

Parallèlement, la transition s'inscrit dans une réorganisation des différentes sphères de vie, où le doctorat tend à occuper une place centrale. Les dimensions identifiées dans l'analyse participent à redéfinir les priorités des étudiant.e.s et à restructurer leur quotidien. Cette réorganisation se manifeste notamment par des déséquilibres entre les différents volets académiques (recherche, clinique, cours) et les sphères plus personnelles (relations sociales, activités, emploi) ainsi qu'un recentrage des priorités autour du doctorat. Donc, plutôt que de s'intégrer au contexte de vie préexistant, le doctorat apparaît comme un élément structurant autour duquel les autres sphères de vie s'ajustent progressivement.

Cette dynamique, autant au niveau de la redéfinition identitaire et de la réorganisation des sphères de vie semble avoir été particulièrement marquée dans le contexte de la pandémie Covid-19, qui a contribué à restreindre les autres sphères de vie, notamment sociales, accentuant ainsi la centralité du doctorat dans le contexte de vie des étudiant.e.s.

4.3.3 Retour en présentiel comme deuxième transition : anticipation et vécu

1. Anticipation et projection :

Alors que les étudiant.e.s venaient de traverser leur première année dans un contexte particulier marqué par la pandémie Covid-19, plusieurs exprimaient déjà des interrogations quant à la suite de leur parcours : comment se déroulerait la deuxième année et surtout, le retour en présentiel suivant une année complète à distance, marquée par l'isolement ?

Avant ce retour, au temps 3, les étudiant.e.s décrivaient un mélange d'excitation et d'appréhension. Leurs discours révèlent à la fois une anticipation positive des bénéfices du présentiel, et certaines inquiétudes liées à l'incertitude entourant la pandémie et la charge perçue de la deuxième année.

D'abord, plusieurs ont quand même identifié des avantages à l'enseignement à distance : plus de temps, plus de flexibilité et une réduction de la charge de travail, mais également de la charge liée aux déplacements entre la maison et l'université. Pour certain.e.s toutefois, ces déplacements constituent aussi une façon de mettre des limites entre l'école et la maison, le travail et le quotidien. En contrepartie, la formation à distance a souvent été associée à une diminution de la motivation et du dynamisme des cours. Guillaume (adaptation développementale partielle) décrit bien cette ambivalence :

Je pense que j'ai développé une relation amour-haine avec les cours sur Zoom, je vais m'ennuyer de prendre ma douche pendant ma pause, justement de pas avoir à me déplacer [...] tser de pas me sentir mal de fermer ma caméra et faire mon dîner ou partir une brassée, cet aspect-à était le fun, mais en même temps, t'es tout seul à maison.

La majorité des étudiant.e.s rapporte aussi avoir hâte de retourner sur le campus pour retrouver non seulement le soutien social de leurs pairs, mais surtout les contacts informels perçus comme bénéfiques. Iels s'attendent à une cohésion de groupe plus grande. Florian (adaptation développementale) l'exprime ainsi : « Mes attentes c'est de pouvoir parler à mes collègues [...] tser d'avoir le « small-talk » à la pause, puis de genre aller diner au labo, puis mes collègues sont là, juste ça. »

Certain.e.s exprimaient toutefois des inquiétudes liées à leur fragilité encore présente après leur première année et craignent que certaines difficultés vécues à distance persistent ou s'amplifient en revenant en présentiel. Alexandre rapporte : « J'ai hâte de revoir les gens. Je suis un peu stressée, tser je suis pas à mon 100% fac j'ai peur que ça empire. »

Plusieurs s'attendent à un besoin de réadaptation : retrouver une certaine autonomie dans leurs méthodes de travail, sans avoir tout à portée de main à la maison, retrouver l'aisance de parler en public, reprendre le contact avec les clients en stage sans la distance imposée de la télépratique.

De façon générale, les étudiant.e.s anticipent une deuxième année chargée. Selon l'université et le parcours entrepris, certain.e.s amorceront leur projet de recherche, d'autres devront déposer leur plan de projet, certain.e.s commenceront les stages, plusieurs prépareront des demandes de bourses doctorales. Oscar (adaptation partielle avec dynamique de croissance) illustre bien cette anticipation :

À notre rencontre d'accueil, on a vu les plus vieux, pis ils nous ont dit : « la première année est dure, la deuxième encore plus dure, la troisième encore plus dure, mais la quatrième encore pire », fac j'attends la deuxième année...je me sens plus outillé, mais je la perçois comme « attache ta tuque parce que ça va peut-être encore déborder.

Ces témoignages illustrent bien la posture ambivalente des étudiant.e.s suivant leur transition au doctorat dans le contexte de pandémie Covid-19. Iels sont à la fois soulagé.e.s d'avoir franchi une étape importante, impatient.e.s de retrouver les bénéfices du présentiel, mais aussi fragilisé.e.s par l'isolement, l'incertitude et l'anticipation des défis liés à la deuxième année.

La section suivante présente les résultats des entretiens de groupe réalisés au temps 4, suivant la session d'automne 2021, alors que les étudiant.e.s vivaient concrètement le retour en présentiel. Il est à noter que seulement 8 sur 14 des étudiant.e.s ont participé à ce temps de mesure.

2. Retour en présentiel :

- Similitudes interuniversitaires dans l'expérience de retour en présentiel à l'université

De façon générale, le retour en présentiel est perçu comme « doux-amer », il est accueilli positivement pour ses bénéfices sociaux et académiques, mais il est toutefois ressenti comme exigeant en termes de réadaptation et de charge de travail.

D'abord, il ressort du discours des étudiant.e.s que toutes reconnaissent certains avantages au virtuel ou à l'enseignement à distance, une fois de retour sur les campus. Les étudiant.e.s identifient notamment la gestion plus facile du temps/des tâches, la flexibilité et le confort de la maison, mais aussi des inconvénients, tels qu'une diminution de la motivation associée au cours, des apprentissages en ligne moins stimulants et l'isolement.

Y'a tous les côtés positifs de prendre le temps de prendre un café, jaser avec les gens en présentiel, tser ça c'était vraiment agréable, mais c'est juste parce que la charge de travail est grande, ben le fait d'être chez moi, des fois je trouvais ça aidant. -Léa (adaptation partielle avec dynamique de croissance)

Les étudiant.e.s s'entendent sur le fait que, pour les cours théoriques, les apprentissages devraient se poursuivre à distance alors que les activités plus pratiques et cliniques sont appréciées en présentiel.

Le retour sur les campus coïncide également avec une impression de surcharge accrue, venant s'ajouter à une fatigue déjà présente suivant la pandémie et l'incertitude persistante. Les étudiant.e.s rapportent des difficultés à maintenir un équilibre entre les différentes sphères du doctorat (cours, recherche, activités extra-académiques, clinique) et les autres sphères de leur vie. Certain.e.s rapportent une tendance à sacrifier leur bien-être pour « tenir le coup », et la perception d'une culture de performance intériorisée encore bien présente qui normalise les sacrifices. Virginie (adaptation partielle à tendance contrainte) l'explique de cette façon :

Même entre les étudiant.e.s en psycho il y a beaucoup de stigmatisation des enjeux de santé mentale, ou même comme surtout, « self stigma » tser on a envie d'être, mais on est poussé, on est comme, c'est super compétitif, puis on arrive au doctorat parce qu'on a peut-être travaillé plus, on a été chanceux ou je sais pas, mais on s'attend à beaucoup de nous, puis j'ai pas l'impression qu'on s'autorise, je m'autorise pas nécessairement à projeter que j'ai des failles, ou que je peux être sensible sur certains points [...] dans un milieu où on me demande un seuil de perfection de bien-être ou de connaissance de soi, d'être capable de gérer ses émotions, tout ce qu'on s'attend de nous de manière implicite, c'est pas quelque chose qui...je pense que la conversation est pas tant ouverte à ce sujet.

Comme dans les perceptions antérieures rapportées durant la pandémie, les programmes, de l'ULaval et de l'UdeM sont perçus comme très rigides, avec peu d'ouverture pour la flexibilité dans le parcours, même dans des cas où les étudiant.e.s sont grandement fragilisés.e.s du point de vue de la santé mentale. Les étudiant.e.s de l'UQAM elleux se sentent davantage « laissés à elleux-mêmes » par rapport à leur parcours. Partout, un manque d'accompagnement institutionnel est identifié concernant leur retour. Les étudiant.e.s rapportent des besoins communs de mentorats structurés entre pairs, dans les laboratoires de recherche ou plus globalement entre l'étudiant.e et sa direction.

C'est vraiment peut-être même aux directions de recherche au pire là tser à favoriser, à s'assurer que côté santé mentale et tout ça, ça va bien, moi de mon côté, ça s'est pas vraiment fait [...], mais d'un autre côté, est-ce qu'ils ont le temps ? -Marie (adaptation développementale partielle)

Iels souhaiteraient davantage d'occasions de socialisation et des espaces pour mieux comprendre ou discuter de leur cheminement. Finalement, iels s'insurgent que les ressources spécifiques en santé mentale ne soient pas plus accessibles et déstigmatisées.

- Différences interuniversitaires dans l'expérience de retour en présentiel à l'université

À l'ULaval on ressent un accent fort sur la lourdeur et la souffrance perçue et ressentie dans l'ambiance de groupe. Les étudiant.e.s mentionnent avoir été mis au fait de plusieurs étudiant.e.s en arrêt de maladie pour des difficultés de santé mentale et se questionnent grandement sur l'absence de soutien supplémentaire qui aurait pu être offert.

On dirait que ça a été unanime qu'on était genre, le doctorat nous levait le cœur là, puis je comprends pas, moi, je me sentais moins seule de savoir que j'étais pas la seule à penser comme ça, puis à être à terre, mais tser de penser qu'on était tous comme ça, c'était un peu inquiétant aussi. -Sophie (adaptation développementale partielle)

Les étudiant.e.s ont quand même le sentiment que le retour en présentiel a eu un effet protecteur et que la poursuite des études à distance aurait accentué davantage les difficultés.

À l'UdeM, le retour est marqué par une plus grande conscience de la culture intense du programme associée à la pression de performance et la rigidité institutionnelle, notamment quant à certains changements imposés sans consultation par rapport au parcours.

J'ai une collègue qui a eu des idées suicidaires, elle a reporté sa thèse pendant 4 semaines, les idées suicidaires sont revenues, elle a essayé encore une fois de repousser sa thèse et on lui a

dit : non tu la remets à cette date-là, tu as pas le choix », on est en psycho, j'aurais espéré que ça soit différent, mais je pense que le département a aussi un objectif...j'ai aucune idée c'est quoi la raison d'interdire à cette personne de remettre sa thèse plus tard, mais il y a une pression. -Oscar (adaptation partielle avec dynamique de croissance)

Les stages sont perçus comme l'aspect motivant du parcours et les étudiant.e.s trouvent difficile de prioriser leur projet de recherche au travers de tous les autres aspects du programme.

À l'UQAM, l'accent est mis sur la stigmatisation intériorisée de la santé mentale, la croyance qu'il faut performer et être d'une certaine façon « invincible ». Les étudiant.e.s ont réajusté leur horaire pour la prochaine session, suivant la réalisation que la dernière avait été très chargée. Anne (adaptation développementale partielle) l'a vécu de cette façon :

J'ai fini ma session écorchée vive parce que j'étais fatiguée, genre tout allait pu bien, j'allais implorer, fac je me suis dit que je touchais à rien pendant le temps des fêtes, ce qui m'a vraiment fait du bien et qui m'a fait réaliser que ça me tentait pas de vivre ça cet hiver, je voyais pas comment j'allais y arriver, donc là j'ai plus conscience de mes limites, mais ce qui est difficile des fois, c'est d'accepter de m'enlever des tâches dans mon agenda.

À l'UQAM, où le volet clinique commence plus tard dans le parcours, les étudiant.e.s se questionnent sur un changement de « mindset » concernant la pression de performance en recherche : apprendre à mettre des limites, à refuser des opportunités uniquement utilitaires, à ralentir.

Au début, la première année, j'étais vraiment aussi ben comme tout le monde, je pense, plus axé sur la performance, puis finalement, on se rend compte à un certain moment donné que, ben que là tser, ça sert à quoi là? Tser, on est là, puis on va passer nos cours, on va faire nos stages, puis on va avoir notre doc. -Cédric (adaptation développementale)

De façon générale, malgré certaines différences associées à la structure et aux particularités des cheminements entre les universités, les étudiant.e.s étaient soulagé.e.s du retour en présentiel. Celui-ci a toutefois nécessité une grande réadaptation, encore en cours au moment des entretiens.

4.4 Objectif 4 : Besoins exprimés par les étudiant.e.s en lien avec la transition au doctorat en psychologie

Au-delà des expériences rapportées, l'analyse des entretiens a permis de dégager un ensemble de besoins, à la fois explicites et implicites, exprimés par les étudiant.e.s en lien avec leur transition au doctorat. Ces besoins s'inscrivent en continuité avec les dimensions précédemment présentées et reflètent certaines tensions vécues dans le parcours.

De manière générale, les étudiant.e.s expriment un besoin accru de soutien dans leur transition, notamment en ce qui concerne l'accessibilité aux ressources en santé mentale, mais aussi quant à la présence d'espaces permettant de partager et de normaliser leur vécu. À cet égard, certaines expériences positives soulignent l'importance qu'ont eue les rencontres liées au projet de recherche, celles-ci ayant constitué un espace d'échanges, de réflexions et de soutien bénéfique pour les étudiant.e.s. Virginie (adaptation partielle à tendance contrainte) partage notamment :

Ça fait vraiment du bien d'avoir cet espace-là, d'avoir comme une voix à travers cette détresse ou ce processus au système qui est un peu comme mal fait. Puis souvent, je sens que c'est banalisé, vu qu'on est entouré de gens qui vivent la même chose, mais le fait de comme « mindfully » prendre le temps, d'en discuter, puis de voir que oui, effectivement c'est problématique, puis que c'est normal qu'on vive de la détresse ou que certaines choses soient plus difficiles.

Alexandra (adaptation contrainte) de son côté mentionne : « Voir justement du monde qui sont un peu dans la même situation que toi pis qui vivent un peu les mêmes défis, c'est comme c'est rassurant je trouve ».

Par ailleurs, des besoins importants de clarté, de structure et de cohérence ressortent des discours, tant au niveau de l'organisation du programme que des attentes envers l'institution. Les étudiant.e.s expriment le souhait d'un encadrement structuré, tout en conservant une certaine flexibilité permettant de s'adapter à leur réalité. Ce besoin s'accompagne d'une attente d'une meilleure communication entre les différents paliers administratifs afin de réduire l'incertitude et faciliter leur cheminement.

Les résultats mettent également en évidence un besoin quant à une formation plus équilibrée entre les différentes dimensions du doctorat, notamment les volets théoriques, cliniques et de recherche, en lien avec leurs attentes liées à leur future profession.

Enfin, au-delà des aspects plus structurels et concrets, les étudiant.e.s révèlent des besoins plus transversaux liés à la reconnaissance de leurs besoins et à la possibilité d'apprendre à « être » dans le parcours doctoral, au-delà des exigences de performance. Ces éléments traduisent un besoin de recentrage autour de l'expérience vécue et sur le sens accordé au parcours, comme l'exprime Anne (adaptation développementale partielle) en lien avec l'espace de partage lors des entretiens de groupe :

Ça fait du bien de réfléchir aussi, de faire un petit « step back » sur ton année, puis de réfléchir au processus. Tser comme je disais, c'est une roue qui tourne tout le temps, ça fait du bien de ralentir et de réfléchir à cette roue-là.

Finalement, ces besoins constituent des pistes importantes de réflexion pour l'amélioration des programmes doctoraux en psychologie et seront repris dans le chapitre discussion dans la section sur les recommandations.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

La première section de ce chapitre remet en contexte la présente thèse et rappelle la question et les objectifs de recherche. La deuxième section met en lumière les principaux résultats et constats issus de la recherche. La troisième section propose un retour sur le modèle de compréhension intégré et propose des recommandations pratiques en fonction des éléments identifiés et perçus comme contribuant au processus de transition. Finalement, la quatrième et dernière section souligne les contributions de la thèse, ses forces et ses limites et propose différentes avenues pour de futures recherches dans le domaine.

5.1 Rappel du contexte, de la question et des objectifs de recherche

Cette thèse s'inscrit dans un contexte où la santé mentale des étudiant.e.s aux cycles supérieurs suscite un intérêt croissant, particulièrement depuis la pandémie de Covid-19, alors qu'auparavant la littérature se centrait surtout sur les étudiant.e.s de premier cycle. Parallèlement, les recherches s'attardent davantage aux facteurs favorisant la persévérance académique, dans un contexte marqué par une démocratisation accrue de l'accès à l'université : les inscriptions augmentent, mais les taux d'abandon demeurent élevés (MEES, 2020). Au Québec, ces enjeux revêtent une importance particulière. En effet, les besoins de la population en matière de santé mentale sont de plus en plus criants, alors que les ressources disponibles peinent à répondre à la demande, et ce, dans l'une des provinces canadiennes qui forme et qui compte pourtant le plus de psychologues par habitant (Couturier, 2023).

Or, il semble qu'une proportion importante des étudiant.e.s gradué.e.s en psychologie s'oriente vers la pratique privée, en raison des conditions moins favorables dans le réseau public et de la diminution des postes disponibles liée à la privatisation progressive des services (Couturier, 2023). Les programmes de psychologie qui exigent à la fois un investissement académique exigeant et une formation clinique importante placent les étudiant.e.s devant des défis singuliers dans leur parcours. Dans ce contexte, alors que, même au niveau politique, on s'interroge et cherche à optimiser la formation et le parcours des futur.e.s psychologues et intervenant.e.s en santé mentale (David et al., 2023), la compréhension de l'expérience de transition des étudiant.e.s en psychologie du baccalauréat au doctorat, ainsi que des facteurs pouvant influencer leur bien-être et leur persévérance, apparaît particulièrement importante.

Ainsi, la présente recherche visait à explorer et répondre à la question de recherche suivante :

Comment est vécue l'expérience de transition vers le doctorat en psychologie, et quels sont ses liens avec la santé mentale et la persévérance académique chez les étudiant.e.s s'engageant dans ce parcours ?

Afin de répondre à cette question de recherche, un devis de recherche qualitatif longitudinal, guidé par un paradigme réaliste-critique et orienté dans une démarche descriptive et interprétative, m'a amené à m'intéresser aux objectifs suivants :

- Comprendre comment les étudiant.e.s se préparent et s'adaptent à la transition scolaire entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie ;
- Identifier les facilitateurs et obstacles potentiels de l'adaptation afin de cerner ce qui peut favoriser ou nuire au bien-être psychologique et à la persévérance académique ;
- Situer cette transition dans le contexte de vie global des étudiant.e.s, en tenant compte de la pandémie de Covid-19 ;
- Explorer les besoins exprimés par les étudiant.e.s en lien avec la transition et formuler des recommandations contextualisées.

5.2 Interprétation des principaux résultats

5.2.1 Retour sur les expériences individuelles

Les résultats présentés dans le chapitre précédent ont permis de mettre en évidence différents types de trajectoires et différents profils d'adaptation durant la transition au doctorat en psychologie selon l'état de santé mentale, le niveau d'intégration académique et la capacité d'ajustement des étudiant.e.s. Pour certain.e.s, la progression dans la première année s'est avérée relativement linéaire, pour d'autres, la progression a été plus lente ou même voire contrainte. Pour d'autres encore, des remises en question importantes ont exigé la réorganisation de leur posture ou de certains aspects de leur parcours. Enfin, plusieurs étudiant.e.s ont vu leurs difficultés amplifiées par le contexte pandémique.

Les analyses montrent toutefois qu'il est difficile de regrouper ces expériences individuelles de transition en sous-groupes homogènes de manière similaire sur les trois dimensions. La transition apparaît comme un processus complexe et singulier, fortement influencé par une multitude de facteurs liés au vécu de chaque étudiant.e. Dans ce contexte, il est néanmoins possible de mettre en lumière les constats importants et de faire des liens entre différents éléments qui semblent avoir modulé l'expérience de transition et favorisé ou au contraire fragilisé le processus d'adaptation au cours de la première année.

L'analyse des résultats met en lumière plusieurs constats centraux qui seront présentés dans la section suivante : 1) la préparation à la transition apparaît floue et peu structurée ; 2) les trajectoires de transition sont variées et le processus d'adaptation ne suit pas une progression linéaire ou continue et n'a pas toujours de fin claire ; 3) le contexte de pandémie Covid-19 a exacerbé les difficultés vécues, illustrant que la transition aux cycles supérieurs en psychologie demeure un processus rempli de défis, auquel les étudiant.e.s semblent malgré tout s'adapter ; 4) les différents modèles théoriques utilisés ensemble sont utiles afin de bien saisir la complexité de la transition.

5.2.1.1 Constat 1 : La préparation à la transition aux cycles supérieurs en psychologie paraît floue et peu structurée

D'abord, il est intéressant de souligner qu'en lien avec la phase d'anticipation précédant la transition, la préparation à la transition semble dépendre du niveau de contact préalable avec la direction de recherche et des attentes préétablies. Ainsi, certain.e.s étudiant.e.s se préparent plus activement, parce qu'ils sont déjà partiellement intégré.e.s à différents niveaux académiques et sociaux, par exemple : iels amorcent leur doctorat avec la même direction de recherche que celle à la thèse d'honneur, iels continuent de travailler sur des projets similaires, iels sont déjà membre du laboratoire de recherche. Cette intégration préalable rappelle l'importance que Tinto (1975, 1993, 1997) accorde aux dimensions académiques et sociales de l'intégration, lesquelles peuvent faciliter la phase d'envahissement décrite par Schlossberg (1995), en réduisant l'incertitude et en renforçant le sentiment de contrôle sur leur expérience. Pour ces étudiant.e.s, l'entrée au doctorat a donc été marquée de moins d'incertitudes ou de changements concrets entre les deux cycles, notamment parce que les attentes étaient déjà ou presque établies et que l'accès à un groupe de pairs était en partie assuré.

À l'inverse, d'autres étudiant.e.s amorcent leur parcours au doctorat avec beaucoup plus d'incertitudes, ne sachant pas toujours à quoi s'attendre en termes d'exigences, de relation avec la direction de recherche ou encore quant au fonctionnement institutionnel, amorçant ainsi la transition avec davantage de flou et de changements concrets. Cette incertitude est d'autant plus marquée chez les étudiant.e.s qui changent d'université et qui doivent déménager, l'adaptation ne concernant alors pas seulement les études, mais aussi un nouvel environnement personnel, social et structurel. Dans une perspective écologique, ces changements à différents niveaux multiplient la charge d'adaptation. Comme le propose Purnell (2002), un état de préparation suffisant devrait inclure le rassemblement proactif des informations pertinentes au nouveau contexte, une confiance en soi et un niveau de motivation élevé ainsi qu'un niveau de compétences suffisant pour affronter les nouvelles exigences. À défaut, la préparation demeure largement implicite ou non

conscientisée, ce qui peut générer davantage d'incertitudes, alourdir la charge adaptative et avoir des répercussions possibles sur le bien-être psychologique.

En plus du degré de préparation à la transition, certains facteurs individuels et contextuels semblent influencer la manière dont les étudiant.e.s abordent leur entrée au doctorat. Dans le modèle de Tinto (1975, 1993, 1997), les caractéristiques personnelles et les antécédents familiaux et scolaires, tel qu'ils sont définis par l'auteur, jouent un rôle dans la rétention des étudiant.e.s dans leur parcours. Or, dans la présente étude, ces dimensions ne semblent pas avoir été déterminantes au moment de la préparation à la transition ni au cours de la première année. Un élément qui demeure toutefois saillant est le genre. Dans notre échantillon, les hommes apparaissent généralement mieux adaptés à la première année du doctorat, alors que la majorité des femmes ont rapporté davantage de difficultés. Deux pistes peuvent contribuer à expliquer cette différence : d'une part, les hommes ont amorcé leur doctorat à un âge plus avancé, ce qui a pu favoriser une plus grande stabilité personnelle et académique. D'autre part, la grande majorité des femmes se sont décrites comme étant perfectionnistes et ayant des exigences élevées envers elles-mêmes, ce qui a pu fragiliser leur santé mentale et accroître leur vulnérabilité face aux exigences du doctorat. En revanche, les autres caractéristiques individuelles et les antécédents familiaux et scolaires ne semblent pas avoir exercé une influence marquée sur l'expérience de transition. Leur pertinence paraît davantage liée au parcours antérieur, notamment au baccalauréat et dans le processus d'admission au doctorat, et semble devenir moins centrale une fois l'étudiant.e engagé.e dans le doctorat. Cette observation est cohérente avec le fait que le modèle de Tinto (1975) avait à la base été développé pour expliquer la persévérance au collège.

Un autre facteur souvent identifié dans la littérature comme central est le financement, reconnu à la fois comme un prédicteur de la détresse psychologique (Park et al., 2021) et du décrochage aux cycles supérieurs (Greene, 2015). Dans notre échantillon, cet enjeu a été peu discuté par les participant.e.s. Cela peut s'expliquer par le fait que 11 étudiant.e.s sur 14 avaient obtenu une bourse de recherche provinciale ou fédérale couvrant leur première année, réduisant ainsi la pression financière en début de parcours. Toutefois, la précarité financière pourrait devenir plus saillante ultérieurement, une fois le financement initial épuisé et les étudiant.e.s plus engagés dans les étapes de rédaction ou les stages cliniques.

Enfin, il importe de souligner que la culture de performance était grandement présente avant même l'entrée au doctorat. Toutes les participant.e.s occupaient des emplois en recherche et/ou en intervention, reflet de la culture implicite et explicite poussant à cumuler de l'expérience afin de maximiser les chances d'admission. Cette dynamique contribue à une charge de travail cumulative et alimente l'anxiété de performance ainsi que les comparaisons sociales entre pairs.

5.2.1.2 Constat 2 : Les trajectoires de transition sont variées : le processus d'adaptation à la transition aux cycles supérieurs en psychologie n'est pas linéaire ou continue et ne présente pas toujours de fin claire

Une fois la transition amorcée, les résultats montrent que le processus d'adaptation à la transition ne suit pas une progression linéaire ou continue. L'adaptation à la transition se manifeste plutôt comme un processus fluctuant, parfois plus confortable, souvent exigeant et comme le suggère Schlossberg (1981, 1984, 1995), sans fin clairement délimitée. Ce caractère non linéaire s'explique par la variabilité de différents facteurs au fil du temps et par leur importance relative selon les individus. À certains moments, les éléments associés aux 4S (situation, soi, stratégies, support) dominent, tandis qu'à d'autres, ce sont les facteurs d'intégration ou ceux qui influencent la santé mentale qui semblent avoir plus de poids. Par exemple, le soutien social peut être moins saillant au départ, mais devenir essentiel au fil du temps ou encore les exigences envers soi-même peuvent prendre plus de place en début de parcours et s'apaiser en fonction de la posture évolutive de l'étudiant.e face à ses études. De plus, les facteurs identifiés ne se rattachent pas exclusivement à la santé mentale ou la persévérance académique, ils influencent plutôt l'interaction entre les deux. Ainsi, un facteur individuel comme le perfectionnisme peut à la fois fragiliser le bien-être psychologique et compliquer l'engagement académique, ou encore une bonne intégration sociale peut à la fois soutenir le sentiment de bien-être et le sentiment d'appartenance au groupe/à sa cohorte.

De plus, les expériences rapportées montrent aussi que la santé mentale et la perception des expériences institutionnelles (niveau d'intégration) ne varient pas toujours de façon synchrone. Un.e étudiant.e peut, par exemple, se sentir psychologiquement bien, tout en percevant ses études comme exigeantes, ou inversement éprouver de la détresse psychologique tout en progressant bien dans son cheminement académique. Ainsi, à l'image du double continuum du modèle de Keyes (2002, 2005, 2007), selon lequel la santé mentale/la maladie mentale et le bien-être/la détresse psychologique peuvent coexister, nos résultats montrent qu'il en va de même des liens entre la santé mentale et la persévérance académique : un état de bien-être ne garantit pas nécessairement une progression académique fluide, et inversement, une progression satisfaisante dans le parcours scolaire ne garantit pas une bonne santé mentale. Ce constat nuance la perspective de Tinto (1997), qui place l'intégration académique et sociale comme facteur central de la persévérance, sans intégrer formellement le bien-être psychologique, et complète aussi celle de Schlossberg (2011), pour qui l'adaptation dépend de la combinaison entre les ressources et les déficits. Ainsi, pris séparément, les modèles de Keyes, Tinto et Schlossberg ne permettent pas de saisir pleinement la complexité du vécu de transition. Selon les résultats de cette étude, leur mise en dialogue apparaît donc pertinente.

5.2.1.3 Constat 3 : Le contexte de pandémie Covid-19 a exacerbé les difficultés vécues, illustrant que la transition aux cycles supérieurs en psychologie demeure un processus rempli de défis, auquel les étudiant.e.s semblent malgré tout s'adapter

D'abord, il est utile de rappeler que la littérature identifie la population étudiante postsecondaire comme un groupe à risque de santé mentale fragilisée par différents facteurs de risque. Les études antérieures (voir, entre autres, Hamza et al., 2021 ; Linden et al., 2023 ; Malik et al., 2023) discutées dans la problématique identifient des taux élevés de détresse psychologique, de symptômes anxieux et dépressifs, autant chez les étudiant.e.s de premier cycle que chez les étudiant.e.s de cycles supérieurs.

Dans notre recherche, il importe de considérer que la transition des étudiant.e.s aux cycles supérieurs s'est déroulée dans un contexte historique exceptionnel, de pandémie de Covid-19, qui a profondément marqué les conditions habituelles d'étude, d'encadrement et de socialisation académique. Pour cette cohorte la pandémie ne constituait pas simplement un facteur contextuel parmi d'autres, mais le contexte même dans lequel la transition au doctorat a été vécue.

Même s'il a été difficile pour les étudiant.e.s de distinguer ce qui relevait spécifiquement de la pandémie de ce qui appartenait à l'expérience « normale » de la transition, plusieurs ont rapporté que la pandémie semble avoir exacerbé des enjeux déjà présents. Certaines personnes ont même eu l'impression qu'elle avait complètement teinté leur expérience de transition à tous les niveaux, notamment en ce qui concerne l'isolement, la perte de soutien informel et formel, ainsi que l'incertitude quant à leur parcours. Ce constat rejoint les études ayant documenté l'impact de la pandémie sur la santé mentale et la persévérance étudiante en contexte pandémique (Covington et Jordan, 2022 ; Rashid et Di Genova, 2022).

Dans cette perspective, on peut considérer la pandémie comme un événement ayant amplifié certaines difficultés normalement associées à la transition aux cycles supérieurs. Elle a aussi mis en lumière certaines conditions favorables habituellement peu visibles ou prises pour acquises, notamment en ce qui concerne le soutien social, l'encadrement, l'accès au campus ou encore l'importance des interactions informelles.

À la lumière du modèle de Schlossberg (1981, 1984, 1995), la pandémie Covid-19 peut être comprise comme une transition supplémentaire qui s'est superposée à celle du passage au doctorat, amplifiant ainsi la charge d'adaptation exigée. Ce contexte particulier semble ainsi avoir sollicité de manière importante les capacités d'adaptation des étudiant.e.s et accentué certains enjeux déjà présents dans la transition au doctorat en psychologie.

Pourtant, malgré les difficultés associées à la pandémie, ainsi qu'une intégration parfois limitée en raison du contexte d'enseignement à distance, les résultats montrent que les étudiant.e.s se sont tous adaptés.e.s à différents degrés et ont poursuivi leur parcours suivant leur première année. Ce constat peut notamment être mis en lien avec le concept d'identification aux études proposé par Qvortrup et Lykkegaard (2022), selon lequel les études deviennent progressivement une composante importante de l'identité de l'étudiant.e. Ainsi, même dans un contexte où certaines dimensions de l'intégration académique et sociale étaient fragilisées, le sentiment d'être engagé.e dans un parcours valorisé, cohérent et significatif semble avoir pu soutenir la persévérance de plusieurs participant.e.s.

Nos résultats mettent en évidence la nécessité de tirer des leçons de cette période exceptionnelle afin de prévenir la réapparition de fragilités structurelles, notamment en assurant la continuité des ressources de soutien, en maintenant les espaces de socialisation, même virtuels, et en communiquant de manière claire les attentes académiques en période d'incertitude.

5.2.1.4 Constat 4 : Les différents modèles théoriques utilisés ensemble sont utiles pour saisir la complexité de la problématique

Le caractère multidimensionnel des expériences rapportées montre les limites d'une lecture isolée de l'expérience des étudiant.es à partir de chaque modèle théorique. Une approche combinant des perspectives théoriques complémentaires enrichit significativement l'analyse. D'abord, le modèle de Keyes (2002, 2005, 2007) s'avère utile pour situer la santé mentale des étudiant.e.s sur un continuum allant de l'état florissant à l'état languissant, et pour distinguer le bien-être psychologique de la détresse psychologique. Toutefois, nos résultats suggèrent que l'intérêt ne réside pas uniquement dans le fait de déterminer où se trouve un étudiant.e sur ce continuum à un moment donné, mais surtout de comprendre comment iel se représente son état interne et quels facteurs contribuent à l'expliquer. En effet, il est apparu que plusieurs participant.e.s considéré.e.s comme « florissant.e.s » au sens du modèle rapportaient en même temps des niveaux élevés d'anxiété, de stress ou de fatigue liés au parcours doctoral et/ou au contexte pandémique. Ce paradoxe illustre la limite d'une approche strictement quantitative, où un score global peut masquer des difficultés ponctuelles, mais significatives. Ce point demeure toutefois cohérent avec la logique du modèle de Keyes (2002, 2005, 2007), qui distingue clairement la santé mentale de la maladie mentale, comme deux dimensions pouvant coexister. Nos résultats confirment cette distinction : un.e étudiant.e peut présenter un état psychologique globalement positif tout en étant fragilisé.e par différents aspects contextuels, qu'ils soient liés au parcours académique ou encore à des événements externes comme la pandémie Covid-19. Cette observation met en évidence la pertinence d'une approche qualitative qui permet de saisir ces nuances

et de mieux comprendre comment la santé mentale des étudiant.e.s est modulée par les expériences concrètes de la transition.

En ce qui concerne le modèle d'intégration académique de Tinto (1975, 1997), plusieurs nuances apparaissent à la lumière de nos résultats. Contrairement au modèle original, les résultats académiques ne semblent plus occuper une place centrale dans l'intégration des étudiant.e.s au doctorat en psychologie. Cela est particulièrement vrai par rapport au baccalauréat. Plusieurs rapportent avoir progressivement lâché prise sur l'importance d'obtenir des A+ dans tous leurs cours, sauf lorsqu'il est question du dossier des bourses, où les notes conservent une valeur stratégique. L'intégration académique est donc vécue en fonction d'autres expériences institutionnelles : la pression de performance se situe surtout au niveau de la production scientifique et clinique, plutôt qu'au niveau des résultats scolaires. De plus, la relation avec la direction et la qualité de l'encadrement sont fréquemment évoquées comme des dimensions déterminantes et l'intégration sociale apparaît comme un facteur crucial.

Nos résultats suggèrent donc que la persévérance ne peut être comprise uniquement en termes de rendement ou de performance académique. Malgré les difficultés vécues au niveau du bien-être ou de l'intégration, un élément central qui semble soutenir la persévérance est le sens accordé au parcours doctoral, une dimension que le modèle de Tinto ne prend pas directement en compte. Pour plusieurs, la motivation peut être ébranlée par une santé mentale fragilisée ou des difficultés d'intégration, mais l'engagement demeure fort, porté par l'importance attribuée au doctorat dans les trajectoires personnelles et professionnelles des étudiant.e.s. Comme le souligne Parent (2018), la motivation contribue à la participation et la persistance dans les tâches, alors que l'engagement reflète le lien entre l'importance accordée aux études et les efforts réellement investis. Cette distinction éclaire bien le discours des étudiant.e.s, qui insistent sur le fait que le doctorat représente un investissement si considérable qu'il devient difficile d'imaginer l'abandonner, même en période de vulnérabilité.

5.2.2 Retour sur la mise en commun des expériences

Les résultats de cette recherche confirment que la première année au doctorat en psychologie ne constitue pas seulement un passage académique, mais une expérience humaine significative où la capacité d'adaptation varie en fonction de l'équilibre entre les ressources et les limites personnelles, de façon fluctuante au fil du temps. Le vécu rapporté par les étudiant.e.s est marqué par les tensions entre, d'une part, les exigences du programme et les attentes institutionnelles, d'autre part, leurs objectifs personnels, leurs besoins et leurs réalités quotidiennes.

L'analyse met ainsi en évidence non seulement les obstacles et facilitateurs de l'adaptation, mais également des besoins profonds exprimés par les étudiant.e.s, où celui d'évoluer dans ce parcours long et ardu, avec sens, est central. Si les remises en question et les doutes sont fréquents et quasi inévitables au cours de la transition, ils ne se traduisent pas nécessairement en un désengagement face aux études ou encore à un risque d'abandon concret. Au contraire, ils témoignent souvent d'un désir sous-jacent de trouver une meilleure manière de s'intégrer et de persévérer, en réajustant ses attentes ou en se réappropriant son cheminement par des changements cohérents (direction, projet, profil). Certains ancrages, toutefois, sont clairs, apparaissent d'ailleurs comme particulièrement significatifs et sont cohérents avec la littérature sur le sujet (Sverdlik et al., 2018) : un projet de recherche stimulant, un contact précoce avec la clinique, le soutien des pairs, une relation encadrante et de confiance avec la direction de recherche ou encore la projection vers l'objectif ultime de la profession.

Alors que les étudiant.e.s identifient des manques ou des besoins en lien avec leur parcours, la majorité réfléchit très peu à des solutions concrètes pour améliorer leur cheminement autrement que d'un point de vue individuel. Dans une période de transition, telle que décrite par Schlossberg (1981, 1984, 1995), il est normal que l'énergie déployée soit concentrée sur la gestion des ressources dans un objectif d'adaptation, laissant probablement peu de place à une posture de changement. À cela s'ajoute la perception que le doctorat est un système rigide, où la marge de manœuvre pour les étudiant.e.s semble limitée, ce qui contribue à voir la responsabilité du changement à l'extérieur d'eux-mêmes.

Ce constat peut aussi être interprété à la lumière de la culture des programmes de psychologie, marqués par la compétition et la performance. Dans un tel contexte, la souffrance semble souvent perçue comme « normale » ou inévitable, ce qui peut alimenter la croyance qu'il n'existe pas réellement d'alternatives ou de solutions pour la réduire. Ainsi, les étudiant.e.s se limitent à nommer leurs besoins ou les manques vécus, comme si la possibilité de transformer le système d'éducation dans lequel ils évoluent leur échappait. Ces observations renforcent l'idée que la responsabilité du changement de pratiques dans les milieux universitaires doit être partagée. Les directions de recherche, les départements et les institutions gagneraient à créer des espaces de dialogue et de collaboration où les étudiant.e.s pourraient être considérés comme des partenaires dans l'amélioration des conditions d'apprentissage, comme le suggère Vasseur (2015). En particulier, alors que le contingentement des programmes de doctorat en psychologie est bien réel, la déconstruction du mythe le présentant comme presque inatteignable est essentielle pour redonner une humanité à l'expérience doctorale. Cette déconstruction pourrait permettre des représentations plus nuancées, inclusives et réalistes du cheminement, tout en favorisant un meilleur équilibre durant le parcours.

Il est d'autant plus intéressant de constater que, même si les étudiant.e.s identifient leurs besoins sans proposer de solutions concrètes, les départements et institutions mettent déjà en place diverses ressources visant à soutenir leur cheminement. Or, les témoignages recueillis suggèrent un écart entre l'offre et la demande de soutien. Les étudiant.e.s rapportent fréquemment que ces ressources sont méconnues, qu'elles ne répondent pas pleinement à leurs besoins, ou encore qu'elles demeurent difficilement accessibles. Il existe donc un double enjeu, d'une part au niveau de la communication et de la visibilité des services, et d'autre part au niveau de l'évaluation continue des besoins, mais aussi de la pertinence et de l'efficacité réelle des ressources mises en place.

Enfin, l'analyse des trajectoires individuelles et leur mise en commun ont permis de dégager un continuum d'adaptation à la transition, qui constitue un résultat saillant de cette étude. Chaque étudiant.e participant.e se situe entre une adaptation développementale et une adaptation contrainte, illustrant la diversité et la complexité des expériences vécues lors de la transition au doctorat en psychologie.

Ce continuum permet de dépasser la lecture dichotomique de l'adaptation, centrée uniquement sur la réussite ou l'échec de la transition, en mettant plutôt en lumière des trajectoires nuancées et évolutives. Il souligne également que l'adaptation ne repose pas uniquement sur la présence ou l'absence de difficultés, mais sur la manière dont les étudiant.e.s parviennent à mobiliser leurs ressources et à donner un sens à leur expérience académique en maintenant leur engagement malgré les défis rencontrés.

Sur le plan pratique, ce continuum permet de qualifier l'expérience des étudiant.e.s et peut soutenir une meilleure compréhension de leurs besoins. Il offre également des balises permettant de repérer les étudiant.e.s vivant une adaptation plus fragile et pouvant nécessiter un accompagnement accru durant la transition.

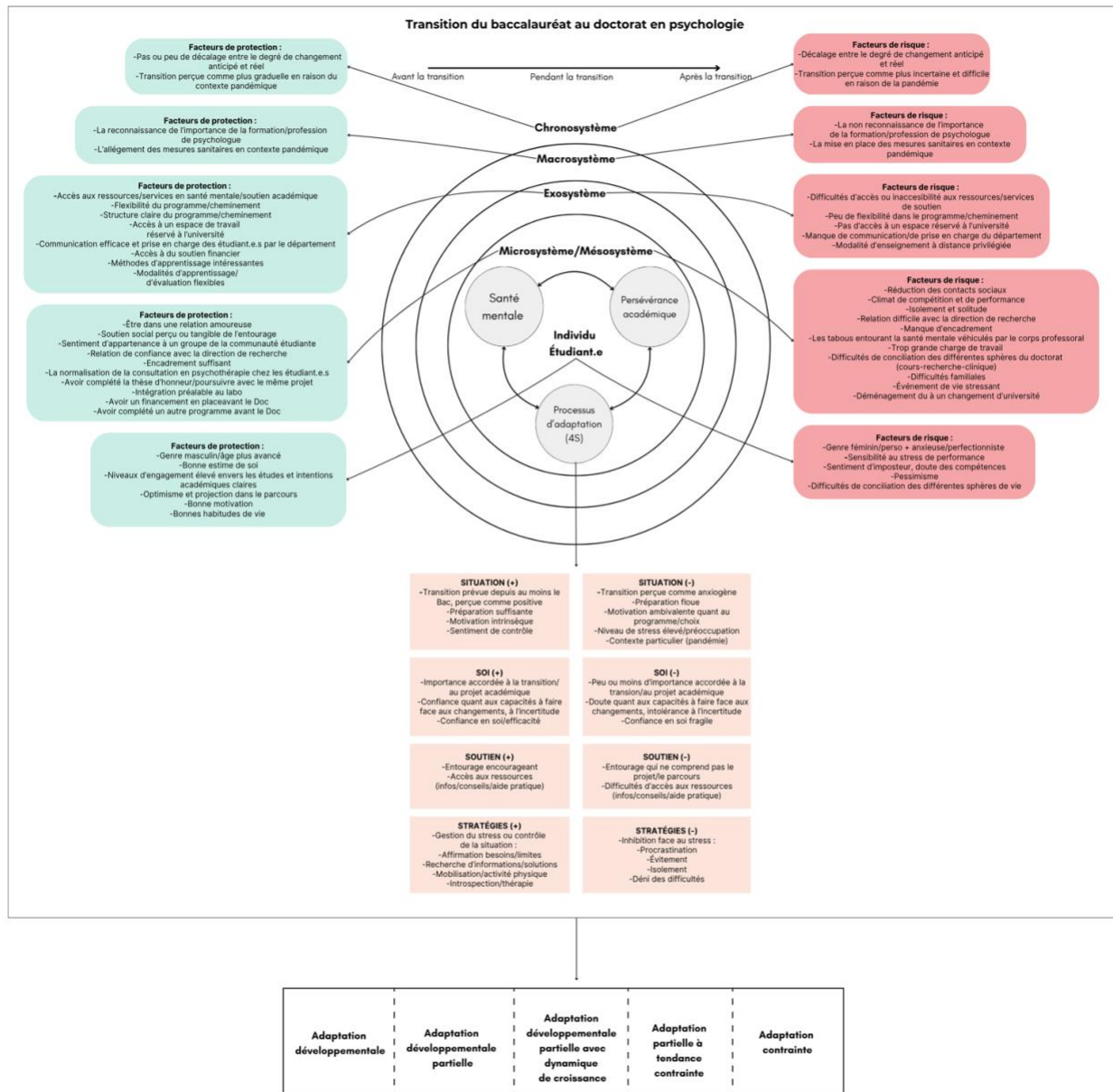
5.3 Proposition d'un modèle de compréhension intégré de la transition aux études de cycles supérieurs en psychologie

Le schéma préliminaire présenté dans le chapitre 2 (Figure 2.9), élaboré pour guider cette recherche, conceptualisait la transition académique comme un point de bascule orientant l'étudiant.e entre deux pôles opposés suivant sa transition : le bien-être psychologique ou la détresse ; la persévérance ou l'abandon. Cette représentation linéaire avait l'avantage de mettre en évidence les tensions potentielles associées à la transition, tout en intégrant le rôle de la structure académique et du contexte de vie de l'étudiant.e.

Toutefois, les résultats de la présente étude révèlent une réalité plus nuancée. L'évolution de la santé mentale, de la persévérance académique et du niveau d'adaptation ne suit pas nécessairement une logique strictement parallèle ni dichotomique. Comme montré dans les sections précédentes, ces dimensions entretiennent des liens complexes qui peuvent diverger : la santé mentale et la persévérance varient en fonction de facteurs interreliés et l'adaptation ne se réduit pas à une issue positive ou négative. Elle peut être partielle, incomplète et fluctuante, selon le moment et les ressources disponibles et/ou mobilisées. Ces constats ont conduit à la reformulation du schéma préliminaire (Figure 2.9) en fonction des résultats de l'étude et à l'ajout des éléments influents aux dimensions proposées dans le modèle initial (Figure 4.2), afin de rendre compte de la complexité des trajectoires observées.

Le modèle final propose de concevoir la transition non pas comme un processus linéaire, mais comme un processus circulaire et systémique, où la santé mentale, la persévérance académique et l'adaptation interagissent dans un environnement multisystémique (Bronfenbrenner, 1979). Divers facteurs de protection (facilitateurs) et de risque (obstacles) y exercent une influence, tandis que les éléments (4S) décrits par Schlossberg modulent l'expérience tout au long de la transition. L'interaction entre ces facteurs et éléments contribue à placer les différentes trajectoires sur le continuum d'adaptation. Cette perspective met en évidence la nécessité de comprendre la transition comme un processus dynamique, évolutif et singulier pour chaque étudiant.e, tout en reconnaissant l'influence des facteurs et éléments identifiés et regroupés à la figure 5.1.

Figure 5.1 Modèle de compréhension intégré final : liens entre les thèmes de la santé mentale, de la persévérance académique et de l'adaptation en contexte de transition entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie



5.3.1 Recommandations pratiques

Dans cette optique, le modèle peut également servir de point de repère pour la mise en place d'interventions visant à soutenir les étudiant.e.s dans leur transition au doctorat. Il suggère qu'il est possible d'agir à différents niveaux afin de préparer les étudiant.e.s, mais également de répondre à leurs besoins émergents au fil du temps.

À l’instar de Lanoville et collaborateur.trice.s (2025), les résultats de cette thèse mettent en évidence que la responsabilité d’une transition réussie ne devrait pas reposer uniquement sur les capacités individuelles d’adaptation des étudiant.e.s (4S), mais qu’il apparaît également essentiel que les structures académiques offrent des conditions favorables soutenant une adaptation développementale plutôt que contrainte.

Il apparaît donc pertinent de procéder à une évaluation des besoins à des moments clés du parcours, avant, pendant et après la transition, afin d’offrir un accompagnement ajusté et évolutif aux étudiant.e.s engagé.e.s dans une trajectoire non développementale. La présence d’une structure de base et des lignes directrices semble importante, mais celles-ci doivent être combinées à une reconnaissance du fait qu’il n’existe pas de solution unique applicable à toutes. Chaque trajectoire étant complexe et unique, l’accompagnement doit demeurer flexible, adapté et sensible aux réalités individuelles.

Dans le même sens que De Clercq et Bournaud (2023), il apparaît également pertinent que les ressources et services soient intégrés le plus directement possible au programme ou du moins davantage mis en évidence par celui-ci, afin d’en faciliter la connaissance, l’accès et l’utilisation.

Enfin, puisque les besoins diffèrent selon l’étape de la transition où se situe l’étudiant.e, les recommandations suivantes seront présentées non seulement en fonction des niveaux du modèle écologique, mais également en fonction du moment de transition où elles apparaissent particulièrement pertinentes.

Ainsi, pour bien préparer les étudiant.e.s à la transition, plusieurs mesures peuvent être mises en place dès l’admission ou même avant durant le baccalauréat :

- Au niveau individuel :
 - Réflexion sur la place des différentes activités obligatoires du doctorat et des intentions académiques : inviter les étudiant.e.s à réfléchir à la place qu’occuperont les cours, la recherche, la formation clinique et les activités extra-académiques dans le parcours afin de développer un plan réaliste et un sentiment de contrôle interne, ce qui pourrait contribuer à diminuer les grands questionnements et doutes lors de la transition.
- Au niveau micro/mésosystémique :
 - La clarification précoce des attentes : favoriser un premier contact avec la direction de recherche avant le début officiel du programme, afin que les attentes mutuelles soient discutées (ex. : plan de collaboration) et que les étudiant.e.s aient une vision claire de leur rôle, de leur potentiel projet et de leur cadre de supervision.

- Mettre en place des dispositifs de soutien intercycle : développer des programmes de mentorat (jumelage avec des pairs au doctorat et/ou plus avancé.e.s dans le parcours et encourager les directions de recherche à créer ou maintenir des espaces communs de recherche (laboratoire, groupe, communauté), favorisant la cohésion, l'entraide et le transfert d'expérience informelle entre cohortes.
- Normaliser le recours à l'aide et aux ressources dès le baccalauréat : la culture de programme étant marquée par la compétition et la performance pour être admis.e au doctorat, il importe d'encourager explicitement les étudiant.e.s à recourir à du soutien psychologique ou académique lorsque nécessaire (psychothérapie, services étudiants en orientation, aide à la rédaction). L'instauration d'une telle normalisation dès le premier cycle pourrait contribuer à réduire la stigmatisation et à préparer les étudiant.e.s à utiliser les ressources de manière préventive, plutôt que lorsqu'ils sont plus fragiles.
- Au niveau exosystémique :
 - Compréhension du parcours et des exigences : offrir aux étudiant.e.s une information structurée et accessible sur le cheminement doctoral en favorisant des séances d'accueil, des guides et des ressources en ligne où l'information est facilement accessible, afin de réduire l'incertitude et de renforcer leur engagement.

De même que pour la période avant la transition, l'accompagnement des étudiant.e.s pendant leur transition au doctorat peut se faire à différents niveaux :

- Au niveau micro/mésosystémique :
 - Évaluer la qualité de la transition au-delà des indicateurs académiques : ne pas réduire l'adaptation de l'étudiant.e seulement à sa performance scolaire (réussite dans les cours, avancement du projet de recherche, participation engagée à des activités parascolaires). L'accompagnement devrait donc idéalement inclure, en plus du suivi académique, une attention portée au bien-être et aux besoins personnels.
 - Renforcer le soutien social et les contacts informels : les comités étudiants, laboratoires et groupes de recherche doivent aussi être conçus et valorisés comme des espaces de socialisation et de soutien, permettant le développement de relations significatives et la diminution de l'isolement.
 - Mettre en place des réseaux de sentinelles : la formation de pairs, de professeur.e.s ou de membres du personnel en repérage précoce pourrait faciliter la détection des signes de détresse et créer un relais vers les ressources adéquates.

- Au niveau exosystémique :
 - Améliorer l'accessibilité aux ressources de soutien : l'information sur les ressources doit être mieux diffusée et centralisée, et, idéalement, les étudiant.e.s devraient pouvoir avoir accès aux services psychologiques rapidement, au moment où les besoins se manifestent.
 - Adapter l'organisation curriculaire : les programmes en psychologie gagneraient à trouver un meilleur équilibre entre la théorie et la pratique (à l'UQAM notamment), à offrir davantage de flexibilité dans les cheminements (à l'UdeM et l'ULaval surtout) et à introduire des contenus ou des ateliers permettant davantage les réflexions identitaires et professionnelles, comme par exemple, un cours sur le développement identitaire et le suivi des compétences, comme il se fait en médecine ou comme il est proposé par Descheneau-Guay (2021) par les ateliers sur le métier d'étudiant.e.
 - S'assurer d'un encadrement suffisant : bien que la flexibilité soit perçue comme facilitatrice, elle doit quand même s'accompagner d'un encadrement structuré, avec des balises claires, pour éviter l'incertitude, le désengagement, mais également la rigidité qui peuvent nuire à la progression et l'adaptation des étudiant.e.s.
 - Agir sur la culture du programme : la persistance du climat élitiste et compétitif peut accentuer la pression de performance et fragiliser la santé mentale. Il serait donc pertinent de travailler à déconstruire le « mythe » voulant que le doctorat soit un parcours inatteignable et qu'une fois admis.e, la souffrance soit « normale » et que la tolérance à celle-ci « attendue ». Ces représentations contribuent à banaliser la détresse, à décourager le recours aux ressources d'aide et renforcent l'idée que les difficultés font partie intégrante du parcours doctoral.
- Au niveau macrosystémique :
 - S'assurer d'actions concertées : les ressources et instances de soutien devraient travailler de manière intégrée plutôt qu'en silo, afin d'assurer une cohérence et une efficacité accrue dans la prise en charge des difficultés.
 - Valoriser socialement la formation et la profession : la faible reconnaissance institutionnelle et sociale de l'importance de la psychologie dans les réseaux publics peut affecter la motivation et les intentions des étudiant.e.s. Il serait essentiel que les discours collectifs et les politiques contribuent à mieux reconnaître l'importance de la profession, et ce, afin de soutenir la persévérance des étudiant.e.s dans leur parcours, mais aussi dans leur transition sur le marché de l'emploi, et cela devrait passer par des actions engagées en ce sens du côté des départements et universités.

5.4 Contributions de la thèse

5.4.1 Forces et limites

Cette section aborde les forces et les limites de cette recherche doctorale.

5.4.1.1 Forces

L'étude comprend d'abord quatre grandes forces qui méritent d'être soulignées, notamment pour leur contribution aux limites de la littérature actuelle sur le phénomène de la transition entre le premier cycle et les cycles supérieurs.

Premièrement, à notre connaissance, cette thèse constitue la première étude longitudinale portant spécifiquement sur le processus de transition entre un programme de premier cycle et de cycles supérieurs. L'approche longitudinale représente une force méthodologique, non seulement parce qu'en santé mentale et en persévérance académique, les devis transversaux sont majoritairement utilisés, mais également parce qu'elle rend possible l'observation de l'évolution de l'expérience de la transition au fil du temps (avant, pendant et après la transition) plutôt que d'avoir un portrait global ponctuel à un moment spécifique du vécu de l'étudiant.e.

Deuxièmement, l'étude met l'emphasis sur l'expérience des étudiant.e.s, en adoptant une approche qualitative qui valorise leur point de vue subjectif. Cette perspective offre un accès à une richesse au niveau des données qui permet non seulement de mieux comprendre les faits observables, mais aussi de rendre compte du sens que les étudiant.e.s attribuent à leur cheminement, aux facteurs facilitants et aux obstacles auxquels iels font face. En ce sens, cette recherche dépasse une approche strictement déterministe ou causale de la santé mentale et de la persévérance académique : plutôt que de chercher uniquement à identifier et quantifier les facteurs associés à ces phénomènes, elle vise à comprendre la manière dont les étudiant.e.s interprètent leur expérience de transition. Cette perspective permet de mettre en lumière les manques et les besoins non répondus qui pourraient demeurer invisibles dans une approche strictement quantitative et ouvre la voie à des interventions plus adaptées et sensibles au vécu des étudiant.e.s. Sur le plan pratique, les programmes peuvent donc s'ajuster et s'appuyer sur des indicateurs tels que les facteurs de protection et de risque, mais aussi sur la compréhension nuancée de l'expérience de transition étudiante et adapter leurs interventions en mettant en place des mesures de soutien qui correspondent à la réalité subjective des étudiant.e.s dans le contexte spécifique dans lequel iels évoluent.

En ce sens, la troisième force de cette recherche est le fait qu'elle adopte un devis multisite, qui permet notamment d'élargir la portée des résultats et documenter certaines variations contextuelles dans l'expérience de transition des étudiant.e.s provenant de différentes universités (UQAM, UdeM, ULaval). Cette stratégie permet de montrer à la fois certaines similarités transversales et certaines spécificités liées aux contextes institutionnels. De plus, sur le plan pratique, cette comparaison offre un potentiel d'apprentissage mutuel entre les départements, chaque programme peut s'inspirer des forces ou innovations des autres au niveau de la structure ou des pratiques organisationnelles pour ajuster ses propres dispositifs de soutien. À un niveau plus large, ces résultats peuvent également être pertinents pour des instances comme l'Ordre des psychologues, qui est mandaté pour évaluer les programmes de formation en psychologie en ayant un regard sur les facteurs favorisant la santé mentale et la persévérance des étudiant.e.s.

Finalement, la quatrième grande force de cette recherche est la contribution originale de l'élaboration d'un modèle intégratif de l'expérience de transition aux cycles supérieurs. Alors que les recherches antérieures ont souvent mis en lumière certains liens entre différents facteurs spécifiques de la santé mentale, de la persévérance ou encore de l'adaptation dans un programme, elles ont rarement, voire jamais, abordé ces thèmes de manière conjointe dans une perspective globale. Ainsi, en mobilisant et en articulant simultanément plusieurs cadres théoriques (Keyes, Tinto, Schlossberg, Bronfenbrenner), cette recherche permet de saisir les interactions entre les différents facteurs individuels, relationnels, structurels, institutionnels et même sociétaux qui façonnent l'expérience des étudiant.e.s. Cette modélisation intégrative offre non seulement une meilleure compréhension de la complexité de la transition académique aux cycles supérieurs, mais fournit aussi un outil conceptuel pouvant inspirer tant la recherche future que les acteurs impliqués auprès des étudiant.e.s gradué.e.s afin d'optimiser leur encadrement.

5.4.1.2 Limites

Cette recherche comporte toutefois certaines limites qui doivent être discutées et considérées. D'abord, l'échantillon de cette recherche demeure relativement homogène, ce qui peut représenter un enjeu de représentativité. Certaines réalités étudiantes sont peu ou pas représentées, par exemple : aucun.e participant.e n'était parent, en situation de handicap (mis à part une étudiante avec Dx TDAH), en résidence étudiante, étudiant.e.s étrangers ou issu.e.s de l'immigration récente. Deux participantes seulement avaient une origine ethnique différente, et la plupart des récits de parcours académiques étaient assez conventionnels, c'est-à-dire qu'ils provenaient principalement de programmes universitaires et qu'ils ne concernaient pas de personnes ayant repris leurs études après une autre carrière. Cette homogénéité limite la portée des résultats, qui reflètent davantage l'expérience d'un profil « typique » d'étudiant.e. en psychologie et ne permet pas de saisir pleinement la diversité des expériences de transition dans ce contexte.

Dans le même sens, une autre limite tient au contexte particulier de l'étude qui est menée en contexte francophone québécois, avec une méthodologie qualitative, qui ne permet donc pas une généralisation des résultats à l'ensemble des programmes en psychologie, ni à d'autres contextes linguistiques, culturels ou disciplinaires. Les conclusions de la recherche doivent donc être interprétées avec prudence, en gardant en tête que les défis et les besoins peuvent être différents pour des sous-groupes spécifiques, comme les parents étudiants ou encore les étudiant.e.s internationaux.

Une autre limite de cette recherche tient à la portée temporelle du suivi longitudinal. Si l'étude permet de documenter le processus d'adaptation des étudiant.e.s à leur première année au doctorat, étape identifiée comme ayant un impact significatif sur la persévérance au long cours, celle-ci ne représente toutefois qu'une étape initiale dans un parcours long et exigeant. Or, dans un programme comme le doctorat en psychologie, d'autres sources de défis apparaissent plus tard, notamment en lien avec la formation clinique (les internats), ainsi que la rédaction académique (le projet de recherche), le dernier étant reconnu comme un facteur important contribuant à l'abandon des études aux cycles supérieurs (Tremblay-Wragg et al., 2021). Selon les données du gouvernement du Québec, la majorité des étudiant.e.s au doctorat quittent leurs études après trois ans, suivant la complétion de leur cours lorsqu'ils atteignent l'étape de la rédaction de leur projet de recherche (MEES, 2020). La présente étude ne permet donc pas d'examiner comment les étudiant.e.s s'adaptent à ces étapes ultérieures, ni d'observer si ceux qui semblaient plus fragiles en début de parcours parviennent à persévérer avec le temps. Un suivi prolongé aurait permis de mieux saisir l'évolution des mécanismes d'adaptation tout au long du doctorat et d'offrir un portrait plus complet des facteurs de vulnérabilité et de persévérance.

Finalement, le contexte de la pandémie Covid-19 constitue, selon moi, à la fois une limite et une force de cette recherche. D'une part, il restreint la transférabilité des résultats, car l'expérience de transition des étudiant.e.s participant.e.s a été marquée par un contexte exceptionnel (l'enseignement à distance, l'isolement social, l'adaptation rapide à de nouvelles modalités de formation). Les conclusions doivent donc être interprétées à la lumière de ce contexte particulier, ce qui invite à la prudence dans leur application à d'autres cohortes ayant vécu leur transition dans des conditions différentes. D'autre part, la pandémie n'a pas nécessairement créé de nouveaux enjeux, mais elle a amplifié et exacerbé des facteurs et mécanismes déjà existants dans l'expérience de transition, tels que les difficultés associées au soutien social, à l'accès aux ressources ou encore à la gestion de la charge académique. En ce sens, la pandémie a agi comme un élément permettant de mieux saisir la fragilité de certains aspects du parcours et de souligner leur importance dans le bien-être et la persévérance des étudiant.e.s au doctorat en psychologie.

5.4.2 Implications des résultats : réflexions pour la recherche

De futures recherches pourraient approfondir les constats de la présente thèse en comparant les expériences d'étudiant.e.s inscrit.e.s dans des universités « traditionnelles » (classifiées comme de grandes institutions) et des universités dites régionales (classifiées comme de petites ou moyennes institutions), pouvant déployer des dynamiques de soutien et d'intégration différentes. Il serait également pertinent d'examiner le milieu anglophone au Québec et d'autres provinces canadiennes ou encore d'autres programmes de formation, afin de mieux comprendre l'influence des contextes linguistiques, institutionnels et disciplinaires sur la préparation et l'adaptation à la transition doctorale. L'intégration d'échantillons plus hétérogènes, incluant notamment des étudiant.e.s parents, des étudiant.e.s internationaux ou issu.e.s de l'immigration, ou encore des étudiant.e.s ayant abandonné leur programme, permettrait de rendre compte de la pluralité des trajectoires et d'enrichir la compréhension des facteurs associés à l'adaptation, à la santé mentale et à la persévérance académique. Enfin, il serait particulièrement intéressant de suivre une cohorte dans le temps, afin d'observer comment progresse l'adaptation au-delà de la première année et d'identifier les éléments de vulnérabilité ou de résilience qui émergent à différentes étapes du parcours doctoral.

CONCLUSION

Cette thèse avait comme objectif principal de mieux comprendre, par une recherche qualitative longitudinale, la transition entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie ainsi que ses liens avec la santé mentale et la persévérance académique chez les étudiant.e.s qui s'y engagent. À ma connaissance, il s'agit de la première étude à adopter une perspective systémique quant à la mise en lien de la santé mentale, de la persévérance et de la transition dans l'analyse du vécu d'étudiant.e.s gradué.e.s. Le projet a permis de répondre aux objectifs de recherche et d'ouvrir des pistes pour de futurs travaux susceptibles d'approfondir ou de dépasser ses limites.

Les résultats mettent en évidence plusieurs constats. De façon générale, bien que certains éléments permettent de regrouper les étudiant.e.s en typologie, les trajectoires de transition demeurent variées et évoluent différemment en ce qui concerne la santé mentale, la persévérance académique et l'adaptation. Malgré une détérioration exprimée et perçue du bien-être psychologique chez la majorité des participant.e.s après leur entrée au doctorat, ainsi que des difficultés académiques (notamment en lien avec leur intégration en contexte pandémique), tous.tes les étudiant.e.s souhaitaient poursuivre leur parcours doctoral. Ce paradoxe s'explique par la présence simultanée de facteurs de risque, mais aussi de protection, qui fragilisent ou soutiennent à la fois la santé mentale et la persévérance académique, même en période plus difficile. Identifier ces facteurs a permis de proposer des mesures d'accompagnement à différents niveaux systémiques, adaptées aux réalités individuelles, afin de soutenir une transition réussie. Dans une perspective de transfert des connaissances, un document synthèse sera transmis aux étudiant.e.s participant.e.s, et les recommandations issues de la recherche seront partagées aux départements de psychologie intéressés.

Sur la plan réflexif, cette thèse a aussi offert aux participant.e.s un espace nécessaire et trop rarement présent pour exprimer « tout haut » ce que beaucoup vivent « tout bas » lors de la transition au doctorat en psychologie. Avec du recul, en ayant écouté, réécouté, écrit, réécrit et analysé les propos des étudiant.e.s, j'ai eu le sentiment d'avoir contribué à créer un espace sécuritaire où les inquiétudes et les remises en question, pouvaient être entendues et reconnues, un peu à l'image de ce qui se vit en psychothérapie. Comme nous l'avons compris dans cette recherche, même pour les étudiant.e.s dans ce domaine, l'accès aux ressources de soutien psychologique est souvent limité et l'accès à la thérapie demeure souvent un privilège, il peut donc être souhaitable d'offrir de tels espaces collectifs de partage aux futur.e.s psychologues au cours de leur formation. Bien que chaque expérience de transition soit unique, lorsqu'elle est partagée et reconnue, elle devient plus normalisée et, peut-être plus confortable.

En ce sens, cette thèse s'adresse à l'ensemble des acteurs concernés par la transition académique entre le baccalauréat et le doctorat en psychologie. Les étudiant.e.s eux-mêmes, qui ont la responsabilité de prendre soin d'eux, de demander de l'aide, mais aussi les professeur.e.s, les directions de recherche, les directions de département, les agents administratifs, le personnel de soutien, les services d'aide et plus globalement, les décideurs universitaires et politiques. Le message central que je retiens, porté par les étudiant.e.s rencontré.e.s est que le bien-être en contexte doctoral n'est pas qu'une responsabilité individuelle, mais résulte d'un bien-être collectif auquel chacun.e contribue. Si les étudiant.e.s sont les professionnel.le.s du soin de demain, il importe de réfléchir dès aujourd'hui à la manière dont nous voulons en prendre soin.

Enfin, je souhaite remercier chaleureusement les étudiant.e.s qui m'ont fait une place dans leur processus de transition, ça été un privilège. J'espère sincèrement que la suite de votre parcours a été douce.

ANNEXE A
AFFICHE DE RECRUTEMENT



**TU VIENS D'ÊTRE ADMIS.E
AU DOCTORAT EN
PSYCHOLOGIE ?**

**UNE ÉTUDE LONGITUDINALE SUR
L'ADAPTATION À LA TRANSITION
AUX CYCLES SUPÉRIEURS
POURRAIT T'INTÉRESSER !**

Le contexte de la situation exceptionnelle de pandémie COVID-19 sera également discuté.

ES-TU INSCRIT.E DANS UN PROFIL CLINIQUE (D.PSY) OU
RECHERCHE ET INTERVENTION (SCIENTIFIQUE-PROFESSIONNEL) ?

FAIS-TU UN PASSAGE DIRECT ENTRE LE BACCALAURÉAT
ET LE DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE ?

FAIS-TU TES ÉTUDES À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, À
L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL OU À L'UNIVERSITÉ LAVAL ?

Pour plus d'informations ou pour participer à l'étude écris-nous au :
tremblay-legare.frederique@courrier.uqam.ca
Un premier entretien par ZOOM sera réalisé !

UQÀM
Université du Québec à Montréal

CRISE UQAM
100 SHERBROOKE O. MTL

CR/SE
Centre de recherche et d'intervention
sur le suicide, enjeux éthiques et
pratiques de fin de vie

ANNEXE B

CANEVAS D'ENTRETIEN

Temps 1 de la collecte de données-Mai 2020

Entretiens individuels semis-dirigés, par visioconférence

Étape suivant l'admission au doctorat en psychologie, avant la transition au doctorat

Avant les questions :

Présentation de la recherche et de ses objectifs, retour sur le formulaire de consentement lu et signé par l'étudiant.e, droits du/de la participant.e, courte présentation personnelle et présentation des objectifs pour la rencontre.

Thème 1 : Fin du baccalauréat (caractéristiques de l'étudiant.e + buts et engagement)

1. Caractéristiques socio-démographiques (genre, âge, statut conjugal, habitation)
2. Parle-moi de ton parcours, as-tu fait ton baccalauréat dans la même université dans laquelle tu t'apprêtes à faire ton doctorat ?
3. Étais-tu dans un profil spécifique ?
4. Reçois-tu une aide financière ? Vis-tu du stress en lien avec le financement de tes études ?
5. Quel type de soutien avais-tu pendant tes études au baccalauréat ?
6. Quelles expériences professionnelles as-tu acquise pour tes admissions ?
7. Étais-tu impliqué dans des activités extra-académiques ?
8. As-tu vécu des événements de vie significatifs qui ont influencé ton cheminement en psychologie ?
9. Comment te décrirais-tu comme étudiant.e ? Quelles sont tes forces et tes défis ?
10. Comment gères-tu ton temps, ton stress, tes responsabilités ?
11. As-tu vécu des difficultés académiques particulières ?
12. Qu'est-ce qui t'a motivé à entreprendre tes études doctorales ?
13. Quelles sont tes motivations et objectifs académiques à moyen-long terme ? Comment considères-tu ton état de santé mentale actuel ?
14. Comment la situation exceptionnelle de pandémie Covid-19 a influencé la fin de ton baccalauréat ? Est-ce qu'il y a eu un impact sur ton bien-être ?

Thème 2 : Admission et préparation au doctorat (4S-phase d'envahissement-degré de changement anticipé)

1. Explique-moi comment tu t'es préparé aux admissions et quel a été ton processus et ton plan ?
2. Comment s'est passé ce processus pour toi ?

3. As-tu utilisé des ressources pour t'aider ?
4. Quelles étaient tes attentes ? Ton niveau de confiance ? Avais-tu un plan B ?
5. Comment as-tu réagi lors de ton acceptation ?
6. Est-ce que la situation actuelle de pandémie Covid-19 a eu un impact sur le processus ?
7. Comment comptes-tu te préparer à ton entrée au doctorat ?
8. Comment anticipes-tu le début de ton programme ?
9. Comment te sens-tu par rapport à ce changement dans ta vie ?
10. Comment te sens-tu soutenu.e dans ce changement ?
11. Quel est ton degré de confiance face à ce changement ?
12. As-tu des peurs, inquiétudes, questionnements en lien avec cette transition ?
13. Quelles ressources prévois-tu utiliser en cas de besoin ? Quelles ressources connais-tu ?
14. Comment la situation actuelle de pandémie Covid-19 influence ta préparation à cette transition ?

Thème 3 : Bien-être psychologique et santé mentale (Passation verbale du questionnaire abrégé (CSM-QA) de Keyes)

Je te demande de te positionner sur une échelle de 6 choix de réponse (tous les jours, presque tous les jours, environ 2-3 fois par semaine, environ 1 fois par semaine, 1 fois ou 2/mois, ou jamais) par rapport à ton état dans le dernier mois, tout en contextualisant ton choix par ton vécu :

Au cours du dernier mois, à quelle fréquence t'es-tu senti (e)/as-tu senti :

« Bien-être émotionnel » :

1. Heureux (se)
2. Intéressé (e) par la vie ?
3. Satisfait (e) à l'égard de ta vie ?

« Fonctionnement positif » :

4. Que tu as quelque chose d'important à apporter à la société (contribution sociale) ?
5. Que tu as un sentiment d'appartenance à une collectivité (intégration sociale) ?
6. Que notre société devient un endroit meilleur pour quelqu'un comme toi, dans laquelle tu peux te développer (croissance sociale) ?
7. Que les gens sont fondamentalement bons (acceptation sociale) ?
8. Que le fonctionnement de la société a du sens pour toi (cohérence sociale) ?
9. Que tu apprécies la plupart des facettes de ta personnalité (acceptation de soi) ?

10. Que tu es en mesure de gérer les responsabilités de ton quotidien (maîtrise de l'env.)?
11. Que tu as des relations chaleureuses et fondées sur la confiance avec les autres (rapports positifs avec les autres) ?
12. Que tu vis des expériences qui te poussent à grandir et devenir une meilleure personne (croissance personnelle) ?
13. Que tu es capable de penser et d'exprimer tes propres idées et opinions (autonomie)?
14. Que ta vie a un but et/ou une signification ?

Temps 2 de la collecte de données-Janvier 2021

Entretiens individuels semis-dirigés, par visioconférence

Pendant la transition, après la première session au doctorat

Avant les questions :

Accueil de l'étudiant, retour sur le consentement, expliquons les objectifs de la rencontre.

Thème 1 : Exploration des expériences institutionnelles (niveau d'intégration + buts et engagement)

1. Comment as-tu vécu le début de ton doctorat, dès ton entrée en septembre ?
2. Comment se sont passés tes cours, les contacts avec ta direction de recherche, avec tes pairs et collègues ?
3. As-tu fait des demandes de bourse ?
4. Étais-tu impliqué dans des activités extra-académiques, travaillais-tu dans un laboratoire de recherche ?
5. As-tu l'impression d'avoir répondu aux attentes et exigences de ta direction de recherche, du département ?
6. Quel est ton niveau de satisfaction et de motivation quant à ta première session au doctorat ?
7. Y-a-t'il des choses que tu ferais différemment en rétroaction ?
8. Comment la situation exceptionnelle de pandémie Covid-19 a influencé le début de ton doctorat ?

Thème 2 : La place du doctorat (4S-phase de perturbation-degré de changement)

1. Quels changements as-tu observé au niveau de tes relations interpersonnelles ?
2. Quels changements as-tu observé au niveau de tes rôles ?
3. As-tu vécu des difficultés particulières ? Si oui, comment les as-tu surmontées ?
4. Considères-tu avoir déjà vécu une expérience de transition antérieure similaire à celle-ci ? Qu'est-ce qui est similaire ou différent ?

5. Quels impacts a eu la pandémie Covid-19 sur ton processus d'adaptation ?

Thème 3 : Révision des buts et engagements

1. As-tu l'intention de continuer tes études ?
2. As-tu pensé à quitter le programme durant cette première session ? Si oui, pour quelles raisons ?
3. Comment anticipes-tu ta deuxième session ?
4. As-tu des besoins particuliers ?
5. Quelles ressources crois-tu que tu puisses utiliser pour t'aider ? Crois-tu que tu les utiliserais ?

Thème 4 : Bien-être psychologique et santé mentale (Passation verbale du questionnaire abrégé (CSM-QA) de Keyes)

Nous reprenons le même questionnaire qu'au temps 1, je te demande de te positionner sur une échelle de 6 choix de réponse (tous les jours, presque tous les jours, environ 2-3 fois par semaine, environ 1 fois par semaine, 1 fois ou 2/mois, ou jamais) par rapport à ton état dans le dernier mois, tout en contextualisant ton choix par ton vécu :

Au cours du dernier mois, à quelle fréquence t'es-tu senti (e)/as-tu senti :

« Bien-être émotionnel » :

1. Heureux (se)
2. Intéressé (e) par la vie ?
3. Satisfait (e) à l'égard de ta vie ?

« Fonctionnement positif » :

4. Que tu as quelque chose d'important à apporter à la société (contribution sociale) ?
5. Que tu as un sentiment d'appartenance à une collectivité (intégration sociale) ?
6. Que notre société devient un endroit meilleur pour quelqu'un comme toi, dans laquelle tu peux te développer (croissance sociale) ?
7. Que les gens sont fondamentalement bons (acceptation sociale) ?
8. Que le fonctionnement de la société a du sens pour toi (cohérence sociale) ?
9. Que tu apprécies la plupart des facettes de ta personnalité (acceptation de soi) ?
10. Que tu es en mesure de gérer les responsabilités de ton quotidien (maîtrise de l'env.) ?
11. Que tu as des relations chaleureuses et fondées sur la confiance avec les autres (rapports positifs avec les autres) ?

12. Que tu vis des expériences qui te poussent à grandir et devenir une meilleure personne (croissance personnelle) ?
13. Que tu es capable de penser et d'exprimer tes propres idées et opinions (autonomie)?
14. Que ta vie a un but et/ou une signification ?

Temps 3 de la collecte de données-Juillet 2021

Entretiens de groupe semis-dirigés, par visioconférence (groupes mélangés)

Après la transition, après la première année

Avant les questions :

Accueil des étudiant.e.s, retour sur le formulaire de consentement et particulièrement sur les règles de confidentialité, explications des objectifs pour la rencontre.

Exercice des 5 mots :

Pour commencer, j'aimerais que vous écriviez sur un papier, les 5 premiers mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à votre première année au doctorat, vous pouvez ensuite me les envoyer sur le clavardage en privé.

Maintenant, à tour de rôle, pouvez-vous m'expliquer la signification de ces mots pour vous ? De façon générale comment vous sentez-vous par rapport à cette première année ? Qu'est-ce que vous retenez ?

Exercice de la ligne du temps :

Ensemble, on va revenir sur les événements marquants de votre dernière année.

1. D'abord, comment avez-vous vécu votre deuxième session ?
2. Comment était-elle différente de la première ? Était-elle plus facile, plus difficile ?
3. Qu'est-ce qui vous a aidé à persévérer ? Qu'est-ce qui vous motive à continuer votre programme ?
4. Est-ce qu'il y a des situations ou des événements qui vous ont fait douter de votre désir de poursuivre votre programme ?
5. Est-ce que vous avez vécu des difficultés particulières, si oui, est-ce que vous ressentez que vous avez obtenu le soutien dont vous aviez besoin pour les surmonter ? Si non de quoi auriez-vous eu besoin ?
6. Est-ce que vous avez fait des changements à votre parcours ? Si oui, lesquels ? Si non, est-ce qu'en rétroaction vous changeriez quelque chose à votre cheminement jusqu'à maintenant ?

7. Avez-vous vécu des deuils durant la dernière année, que ce soit en termes d'attentes que vous aviez ou de projets que vous auriez aimé faire ou même d'un point de vue plus personnel ?
8. Si vous aviez à donner un conseil aux étudiant.e.s de la prochaine cohorte, ce serait quoi ?
9. Comment est-ce que vous anticipez votre deuxième année avec le retour en présentiel ?
10. Comment vous sentez-vous après ce partage entre vous ? Vous repartez comment et avec quoi de cet échange ?

Temps 4 de la collecte de données-Janvier 2022

Entretiens de groupe semis-dirigés, par visioconférence (groupes par université d'appartenance)

Retour en présentiel, réadaptation

Avant les questions :

Accueil des étudiant.e.s, retour sur le formulaire de consentement et particulièrement sur les règles de confidentialité, explications des objectifs pour la rencontre.

Thèmes de la rencontre : Retour en présentiel et suite du parcours

Questions :

1. Comment s'est passé votre retour en présentiel pour votre deuxième année ?
2. Qu'est-ce que ça a changé pour vous, vos relations, vos rôles, vos habitudes ?
3. Quels sont les avantages et désavantages de la formation à distance et de la formation en présentiel ?
4. Avez-vous vécu des difficultés particulières durant cette session ? Si oui, étaient-elles attribuables au contexte de retour en présentiel ou au doctorat en soit, ou autre ?
5. Est-ce que les difficultés vécues sont discutées entre étudiant.e.s/au sein du département ?
6. Si vous avez vécu des difficultés particulières en lien avec cette deuxième transition, comment les expliquez-vous ?
7. Si vous avez vécu des difficultés, quelles ressources avez-vous utilisées ?
8. En rétroaction, est-ce que vous changeriez quelque chose à votre parcours ?
9. Comment entrevoyez-vous le reste de votre parcours ?

ANNEXE C

CERTIFICAT ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Transition et adaptation des étudiant.e.s au doctorat en psychologie
Nom de l'étudiant:	Frédérique TREMBLAY-LÉGARÉ
Programme d'études:	Doctorat en psychologie (profil scientifique-professionnel)
Direction de recherche:	Cécile BARDON

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Anne-Marie Parisot

Professeure, Département de linguistique

Présidente du CERPE FSH

ANNEXE D
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATIONS ET DE CONSENTEMENT



Centre de recherche et d'intervention
sur le suicide, enjeux éthiques et
pratiques de fin de vie



Titre du projet de recherche :

TRANSITION ET ADAPTATION DES ÉTUDIANT.E.S AU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE :
ÉTUDE QUALITATIVE, IDENTIFICATION DES ENJEUX D'ORDRE SYSTÉMIQUE ET DES BESOINS ASSOCIÉS

Étudiante-chercheuse :

Frédérique Tremblay-Légaré
(418) -805-5946/ tremblay-legare.frederique@courrier.uqam.ca
Doctorat en psychologie (Ph.D. Psy.D)
Université du Québec à Montréal

Direction de recherche :

Cécile Bardon, (Ph.D.)
(514) -987-3000 poste / bardon.cecile@uqam.ca
Université du Québec à Montréal

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique votre présence à **deux entrevues individuelles et à une entrevue de groupe d'environ une heure et demie chacune**. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Situation exceptionnelle de pandémie Covid-19

Il est possible que les modalités d'entretien changent en fonction de l'évolution de la situation actuelle de pandémie. Actuellement, le premier entretien sera fait par ZOOM. Il est également possible que le deuxième entretien et l'entretien de groupe se fassent à distance par ZOOM. Veuillez prendre note que les mesures de confidentialité restent les mêmes dans la mesure du possible et selon les circonstances exceptionnelles que nous vivons. Ainsi, les entretiens ZOOM seront enregistrées en audio seulement et les vidéos seront supprimées.

Description du projet et de ses objectifs

La présente recherche vise à mieux comprendre comment les doctorants en psychologie s'adaptent à la transition scolaire entre les études de premier cycle et de cycles supérieurs en psychologie en 1) explorant comment l'expérience de préparation et de transition est vécue 2) en identifiant les contraintes et facilitateurs de cette transition et en 3) adressant leurs besoins.

Plus spécifiquement, votre participation nous permettra :

- de mieux comprendre comment cette transition s'inscrit dans votre contexte de vie
- de mieux comprendre comment cette transition favorise ou nuit à votre bien-être psychologique et votre persévérance académique
- de mieux comprendre comment s'articule les liens entre la transition académique, la santé mentale et la persévérance académique
- d'émettre des recommandations pratiques pertinentes aux institutions visées par la présente recherche afin de prévenir l'apparition de problématiques de santé mentale associées aux études et l'abandon des études lors de la transition entre le premier cycle et les cycles supérieurs

Nature et durée de votre participation

Votre participation consiste à accorder deux entrevues individuelles à l'étudiante-chercheuse qui porteront sur les thèmes suivants :

- **Première entrevue** : suivant votre admission au doctorat en psychologie
 - Questions sociodémographiques
 - Questions sur le **vécu pré-transition** (caractéristiques personnelles et de l'environnement + motivations, attentes, besoins par rapport à l'expérience académique)
- **Deuxième entrevue** : suivant la première session aux cycles supérieurs (doctorat)
 - Questions sociodémographiques
 - Questions sur le **vécu pendant la transition** (caractéristiques personnelles et de l'environnement + motivations, attentes, besoins par rapport à l'expérience académique)

Les entrevues dureront environ 1 heure 30 minutes chacune et seront **enregistrées** afin de pouvoir les retranscrire verbatim à des fins d'analyses. Le lieu et l'heure de l'entrevue auront été convenus au préalable avec l'étudiante-chercheuse.

Suite à la deuxième entrevue, vous serez invités à prendre part à un **entretien de groupe** afin de partager avec les autres participants votre expérience **post-transition** et donner votre avis sur les données

préliminaires qui vous seront présentées dans l'objectif de partager votre vécu, d'explorer vos besoins et d'identifier les obstacles et facilitateurs de la transition au doctorat. Un résumé de la compréhension de l'étudiante-chercheuse vous sera alors présenté et vous aurez l'occasion de vous exprimer sur celui-ci.

Avantages liés à la participation

La participation à cette recherche vous permettra de **réfléchir à votre expérience** comme étudiant aux cycles supérieurs. Vous contribuerez de ce fait à l'**avancement des connaissances** dans le domaine de la psychologie et de l'éducation, spécifiquement en ce qui a trait à une meilleure compréhension des enjeux associés à la transition entre les études de premier cycle et de cycles supérieurs en psychologie.

Risques liés à la participation

Les risques liés à la participation à cette recherche sont plutôt d'**ordre émotionnel**, mais de risque minimal. Il est possible que vous ressentiez des émotions négatives ou un malaise suite aux entrevues. L'étudiante-chercheuse s'engage à être disponible en cas de besoin afin de vous orienter vers des ressources adéquates. Une liste de ressource vous sera également fournie. De plus, le double rôle de l'étudiante-chercheuse, étant également une collègue, pourrait engendrer un conflit d'intérêts. Soyez assuré toutefois du respect absolu de la protection de votre identité ainsi que de la confidentialité des données.

Confidentialité

Tous les renseignements recueillis seront et resteront confidentiels jusqu'à la fin de la recherche. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. C'est-à-dire, l'étudiante-chercheuse, la directrice de recherche et les potentiels auxiliaires de recherche. Les enregistrements audios et les verbatim seront conservés dans un **fichier crypté** sur ordinateur. Les enregistrements audios seront déplacés sur un disque dur externe après leur transcription. Toutes données brutes seront détruites 5 ans après le dépôt final du travail de thèse. Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vos informations seront associées à un **code alphanumérique**. Ce code associé à votre nom ne sera connu et accessible que par les membres de l'équipe de recherche. Aucune publication ou communication sur les résultats de la recherche (incluant les articles de thèse) ne permettront de vous identifier à moins d'un consentement explicite de votre part.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à cette recherche est **libre et volontaire**. Cela signifie que vous acceptez d'y participer sans aucune contrainte ou pression extérieure. Vous êtes donc libre de mettre fin à votre participation en tout temps sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Vous n'avez qu'à

aviser l'étudiante-chercheuse verbalement ou par écrit. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits.

La responsable de la recherche peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, si elle estime que votre bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes préétablies.

Utilisation secondaire des données

Il est possible qu'à la suite de cette recherche, les données recueillies puissent servir à d'autres projets de recherche ou que nous vous sollicitons afin de participer à des projets de recherche subséquents.

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un code alphanumérique.

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?

☐ Oui ☐ Non

Acceptez-vous que le responsable du projet ou son délégué vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche ?

☐ Oui ☐ Non

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet en lui envoyant un courriel tremblay-legare.frederique@courrier.uqam.ca ou par téléphone au 418-805-5946.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE Julie Sergent: sergent.julie@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3642

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et nous tenons à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction. Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom (En lettres moulées)

Signature

Date

Déclaration de l'étudiante-chercheuse (ou de son délégué)

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ;
- (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom (En lettres moulées)

Signature

Date

Liste de ressources :

Montréal :

Suicide Action Montréal : 1866-277-3553

Institut Universitaire en Santé Mentale de Montréal : 514-251-4000

Centre de Crise du Sud-Ouest (L'autre maison) : 514-768-7225

Centre de Crise du Centre-Est (Le transit) : 514-282-7753

Centre de services psychologiques universitaires :

UQAM : 514-987-0253

UdeM : 514-343-6452

Québec :

Centre de prévention du suicide de Québec : 1866-277-3553

Centre de Crise de Québec : 418-688-4240

Centre d'aide aux étudiants de l'ULaval : 418-656-7987

ANNEXE E

RÉSUMÉ DÉTAILLÉS DE L'EPXÉRIENCE INDIVIDUELLE DE TRANSITION

Tableau A1 Léa : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition

Temps Dimension	T1-Fin du bac (Mai-2020)	T2-Post 1^{ère} session au doc (Janvier-2021)	T3-Post 1^{ère} année au doc (Juillet 2021)
Santé mentale (Keyes)	Modérée; anxiété de performance (climat groupe), fatigue	Florissante; plaisir, essoufflement ponctuel	Moyenne; baisse du bien-être, « gros down », suivi psychologique
Persévérance (Tinto)	Antécédents, caractéristiques personnelles et objectifs : engagement fort dans les études; intentions claires	Expériences institutionnelles/intégration : performance académique; bonne relation avec la direction de recherche; profs plus impliqués et conciliants; petite cohorte permet entraide et cohésion; remise en question du volet recherche	Buts et résultat : désir de poursuivre, remise en question persistante du volet recherche dans les intentions à long terme
Adaptation (Schlossberg)	Situation : transition anticipée et perçue comme positive; motivation intrinsèque clair, déménagement imminent Soi : préparation active à la transition; confiance en soi/capacité d'adaptabilité malgré incertitude Soutien : copain, famille; informations/documentations Stratégie : recherche d'informations; mobilisation	Situation : déménagement et nouvelles routines; première expérience de ce type; anticipation de la deuxième session Soi : satisfaction, optimisme Soutien : copain, cohésion et appartenance à cohorte Stratégie : organisation, recherche infos/ressources	Situation : deuxième session vécue comme plus difficile, isolement accru, charge de travail élevée Soi : introspection, capacité de lâcher prise, pression de performance; préoccupée Soutien : direction exigeante, mais soutenance Stratégie : ajustement des attentes, recherche de soutien
Contexte pandémique	Avantage : réduction de la charge académique = meilleur équilibre de vie Désavantage : pertes au niveau social	Désavantage : lourdeur de l'apprentissage à distance et incertitude	Désavantage : accès compliqué au personnel de soutien (contacts limités)

Tableau A2 Grace : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition

Temps Dimension	T1-Fin du bac (Mai-2020)	T2-Post 1^{ère} session au doc (Janvier-2021)	T3-Post 1^{ère} année au doc (Juillet 2021)
Santé mentale (Keyes)	Florissante ; fluctuations del'humeur (+dépressive), en attente d'un suivi psychologique	Florissante ; anxiété importante, somatisation, difficultés de motivation, a consulté médecin (DX TAG), prise médication	Moyenne ; difficultés importantes, impression de manque de soutien, a réussi à avoir accès à de l'aide professionnelle
Persévérance (Tinto)	Caractéristiques personnelles / buts : engagement fort dans les études; intentions claires (même projet, même labo, même direction); se projette dans un post-doc; anticipe le volet clinique du doc	Expériences institutionnelles / intégration : performance académique; intégrée et soutenue par labo; bonne relation direction (maintenant tri-supervision); cohésion et sentiment d'appartenance cohorte; se questionne sur ses intentions quant au volet recherche; réfléchit à la possibilité de prendre session « off »	Buts et résultat : désir de poursuivre, mais beaucoup d'anticipation pour la deuxième année, appréhension de la charge de travail et du stress
Adaptation (Schlossberg)	Situation : transition anticipée et perçue comme positive; motivation intrinsèque claire, Soi : préparation active à la transition; importance du doc; confiance en soi/capacité d'adaptabilité malgré incertitude Soutien : famille; copain, bonne relation avec direction de recherche, financement déjà en place Stratégie : recherche de soutien; mobilisation	Situation : première session perçue comme difficile (demandes de bourses de recherche); pas perçu comme une première expérience de ce type (continuité du bac, pas sentiment de nouveauté) Soi : satisfaction, mais certaine perte de sens Soutien : copain, famille Stratégie : se mobilise face aux difficultés	Situation : beaucoup de stress de performance; état préoccupé Soi : difficultés à dire non, respecter ses limites Soutien : manques importants au niveau du soutien départemental/administratif; soutien cohorte/labos a compensé Stratégie : recherche de soutien, introspection
Contexte pandémique	Désavantage : augmentation du stress en raison des délais (entretien/réponse admission doc)	Désavantages : nécessité d'adaptation du projet de recherche; plusieurs activités extra-académiques annulées; ressources difficiles d'accès; environnement de travail limité	Désavantages : nombreux ajustements (projet et cours); accès limité aux ressources; délais importants dans le traitement des demandes au département

Tableau A3 Cédric : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition

Temps Dimension	T1-Fin du bac (Mai-2020)	T2-Post 1 ^{ère} session au doc (Janvier-2021)	T3-Post 1 ^{ère} année au doc (Juillet 2021)
Santé mentale (Keyes)	Florissante ; perception santé mentale solide; résilience face aux épreuves	Florissante ; certaine déprime, sentiment d'aliénation associé à la pandémie	Bonne : a consulté par curiosité/certaine pression de performance
Persévérance (Tinto)	Caractéristiques personnelles / buts : engagement fort dans les études; intentions claires; se projette dans le futur, mais sentiment d'imposteur	Expériences institutionnelles / intégration : performance académique; bonne relation avec direction depuis le bac, mais très peu de contacts; certaines questions p/r parcours sans réponse; besoins au niveau social pas répondus, se sent isolé (pas de labo)	Buts et résultat : désir de poursuivre; se questionne sur son rapport aux études (exigences qu'il s'impose) et ses intentions à long terme, anticipation de la deuxième année perçue comme la + difficile
Adaptation (Schlossberg)	Situation : transition anticipée et perçue comme positive; motivation intrinsèque claire; anticipation de la charge travail/études; déménagement Soi : besoin de se préparer davantage (clarifier attentes avec direction); importance du doc; confiance en soi/capacité d'adaptabilité Soutien : copine en psycho; fratrie; utilise beaucoup services d'aide académique Stratégie : est dans l'action/mobilisation; parfois évitement	Situation : transition perçue comme plus graduelle en raison de la pandémie; perception de continuité dans le parcours; déménagement avec copine; première expérience de ce type (réalité d'adulte autonome/ professionnel); travail temps plein en plus du doc (charge élevée); diminution de la motivation en raison de la pandémie Soi : satisfaction générale; se définit beaucoup par le volet social Soutien : copine (réalités similaires) Stratégie : est dans l'action/mobilisation, recherche de solutions	Situation : pression de performance continue (bourses, stages), charge de travail extra-académique intense Soi : le doc est sa priorité, prend toutes les opportunités qui se présentent; confiance en soi Soutien : copine Stratégie : action/mobilisation; certaine inhibition à ne pas nommer ses besoins à sa direction
Contexte pandémique	Désavantages : ressources limitées ou inaccessibles, absence de célébration de l'admission attendue, isolement accru	Désavantage : Expérience fortement teintée par le contexte, surtout au niveau social	Désavantage : Difficultés directement attribuées au contexte (isolement et privation d'activités protectrices : amitiés/sport)

Tableau A4 Flavie : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition

Temps Dimension	T1-Fin du bac (Mai-2020)	T2-Post 1^{ère} session au doc (Janvier-2021)	T3-Post 1^{ère} année au doc (Juillet 2021)
Santé mentale (Keyes)	Modérée ; a consulté en psycho pour symptômes anxieux et dépressifs	Florissante ; suivi psy continué, anxiété et niveau de stress important	Moyenne ; sentiment d'épuisement, malgré poursuite du suivi psy, a commencé médication
Persévérance (Tinto)	Caractéristiques personnelles / buts : engagement fort dans les études, mais les intentions actuelles ne sont pas claires (se laisse le droit de changer si elle n'aime pas ça)	Expériences institutionnelles / intégration : intégration académique difficile en raison du changement de direction; stage était l'aspect le plus motivant; se questionne sur son profil (clinique vs neuropsych); intégration sociale améliorée en changeant de direction/labo	Buts et résultat : désir de poursuivre; a finalement choisi psy clinique, se questionne toutefois sur le besoin de prendre une pause à l'automne pour sa santé mentale
Adaptation (Schlossberg)	Situation : transition anticipée, mais perçue comme grosse/anxiogène (lui fait peur); motivation intrinsèque, mais ambivalente (était incertaine de son choix jusqu'à la fin du bac) Soi : ne se sent pas assez préparée, insécurisant Soutien : famille (est à distance), ami.es; manque de soutien p/r santé mentale Stratégie : tente de gérer son stress, introspection	Situation : première session plus difficile, nouveau rôle de doctorante vient avec plus de responsabilités, certains aspects qui sont nouveaux (passage sans maîtrise) Soi : certaine satisfaction, mais beaucoup d'anxiété p/r choix/incertitudes Soutien : ami.e.s, a utilisé service de formation en recherche uni Stratégie : cpts de recherche d'aide au niveau social, introspection	Situation : beaucoup de changements (direction, profil) qui ont demandé beaucoup d'adaptation, mais qui ont été au final positifs; état qui semble resté préoccupé Soi : difficile de respecter ses limites, apprend à écouter ses besoins Soutien : réseau social Stratégie : gestion du stress
Contexte pandémique	Désavantages : admission minimisée; annulation événements sociaux attendus	Désavantages : flou et manque d'organisation pour le 1 ^{er} stage clinique, manque de liberté/d'activités	Désavantage : frontières floues entre travail/vie personnelle

Tableau A5 Marie : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition

Temps Dimension	T1-Fin du bac (Mai-2020)	T2-Post 1 ^{ère} session au doc (Janvier-2021)	T3-Post 1 ^{ère} année au doc (Juillet 2021)
Santé mentale (Keyes)	Florissante ; certaine anxiété durant l'année (reprise de cours pour application au doc)	Modérée ; plus grand stress au niveau académique a un impact sur l'humeur sentiment de solitude important, a consulté en psycho	Bonne : poursuite du suivi en psycho, soutien important en contexte d'isolement
Persévérance (Tinto)	Caractéristiques personnelles / buts : engagement fort dans les études; intentions claires, cheminement prévu, se projette	Expériences institutionnelles / intégration : performance académique; bonne intégration académique, relation très positive avec direction; au niveau social a fait quelques activités proposées à distance, mais sentiment d'isolement important	Buts et résultat : désir de poursuivre, se sent à sa place, est fière d'elle et de ses réussites, est motivée; déception que le volet clinique soit si tard dans le parcours
Adaptation (Schlossberg)	Situation : transition anticipée et perçue comme positive (se sent privilégiée); motivation intrinsèque, mais a aussi été encouragée par mentor significative (prof); changement d'uni/déménagement imminent Soi : optimisme; se sent prête; confiance d'adaptabilité, mais doute d'elle Soutien : famille, ami.e.s, copain; monitorat Stratégie : cpts de recherche d'aide, recherche de solutions	Situation : première session vécue comme plus difficile; perception d'une grande demande d'adaptation; première expérience de ce type Soi : satisfaite, motivée, optimisme Soutien : famille, ami.e.s, copain; ressources uni, mais manque accompagnement Stratégie : introspection, mobilisée, recherche de solutions	Situation : s'adapte bien, malgré les défis liés au contexte d'isolement et de distance avec son entourage; perception assez positive de sa première année Soi : difficile de respecter ses limites, apprend à écouter ses besoins Soutien : réseau social, mais s'est sentie très seule Stratégie : gestion des attentes, mobilisée
Contexte pandémique	Désavantage : recherche de logement compliquée à distance	Désavantages : difficulté liée à l'absence de présence sur le campus, sinon ajuste ses habitudes/activités	Désavantage : apprentissage à distance, souhaite que tout revienne en présentiel

Tableau A6 Guillaume : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition

Temps Dimension	T1-Fin du bac (Mai-2020)	T2-Post 1 ^{ère} session au doc (Janvier-2021)	T3-Post 1 ^{ère} année au doc (Juillet 2021)
Santé mentale (Keyes)	Florissante ; certaine fatigue et isolement ressenti	Florissante ; ruminations p/r à ses choix, ressent le besoin de reprendre suivi en psycho (liste attente)	Moyenne ; fatigue importante, déprime et démotivation, enjeux au niveau de la santé physique, arrêt maladie à partir mi-été
Persévérance (Tinto)	Caractéristiques personnelles / buts : est étudiant de première génération; est aussi intéressé par d'autres programmes; se questionne sur son profil (clinique vs neuropsych); autre formation avant (pas complétée)	Expériences institutionnelles / intégration : performance académique; attentes non répondus p/r volet clinique; sentiment d'appartenance à sa cohorte; s'est quand même questionné sur son désir de poursuivre ou non en lien avec la qualité du programme; a choisi son profil et s'est ajouté une codirection (expertise pour projet)	Buts et résultat : désir de poursuivre; moins de questionnements, mais voit le parcours au doc comme un passage obligé/sacrifice pour faire ce qu'il veut
Adaptation (Schlossberg)	Situation : transition anticipée et perçue comme positive; motivation intrinsèque, mais climat familial de surinvestissement dans le travail Soi : se sent prêt est déjà intégré à son labo soucieux du travail bien fait, optimisme, facile à vivre, exigences envers lui Soutien : famille, ami.e.s à l'extérieur de psycho, assos étudiantes Stratégie : préparation active, gestion du stress	Situation : sent que le cheminement « honours » l'a bien préparé; première expérience de ce type, mais ne sent pas de grands changements dans sa vie Soi : satisfaction, mais peut être revendicateur Soutien : famille, ami.e.s, manque d'accompagnement (soutien par pairs/mentorat) Stratégie : certaines difficultés à être discipliné/mobilisé	Situation : deuxième session vécue comme plus difficile : fin de session était sa plus grosse à vie Soi : parfois difficile de s'écouter/aller chercher de l'aide Soutien : famille, ami.e.s Stratégie : introspection
Contexte pandémique	Désavantage : Frontières floues entre le travail/vie personnelle	Avantage : Prise de conscience de l'importance de s'identifier autrement que par le travail Désavantages : saturation rapide quant au travail	Relation ambivalente avec les cours à distance (flexibilité, mais isolement)

Tableau A7 Alexandra : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition

Temps Dimension	T1-Fin du bac (Mai-2020)	T2-Post 1 ^{ère} session au doc (Janvier-2021)	T3-Post 1 ^{ère} année au doc (Juillet 2021)
Santé mentale (Keyes)	Florissante ; impression de dysthymie, anxiété sociale, faible confiance en elle, stressée, pleure souvent	Modérée ; anxiété sociale importante dans les cours, symptômes dépressifs, aimerait consulter, mais les démarches exacerbent son anxiété	Faible ; symptômes dépressifs exacerbés par le manque de motivation et le stress lié au projet de recherche, amorce de démarche pour psycho (suspens)
Persévérance (Tinto)	Caractéristiques personnelles / buts : pression de performance et sentiment d'imposteur important, remet en question sa place au doc; intentions pas vraiment claires	Expériences institutionnelles / intégration : certaine performance académique (mais exigences élevées envers-elle et doute de ses compétences ++); sentiment d'imposteur s'apaise; cohésion cohorte plus grande selon elle en raison de la pandémie; remet en question son choix de projet de recherche (ne l'intéresse pas); a aussi remis en question son désir de poursuivre; certain regret choix d'uni	Buts et résultat : impression que la pandémie a vraiment gâché sa première année, surtout au niveau social; beaucoup d'attentes qui n'ont pas été répondues; beaucoup de questionnements sans initier de changement qui perdurent; veut poursuivre parce qu'elle a l'impression qu'il est trop tard pour changer; mais ne se projette pas vraiment dans le après
Adaptation (Schlossberg)	Situation : transition perçue comme anxiogène; motivation plus extrinsèque (parents); déménagement; anticipe les stages Soi : ne se sent pas prête; sensible à l'échec, peu de confiance en elle/ses capacités d'adaptabilité, peur de décevoir directrice Soutien : famille, copain Stratégie : inhibition et évitement	Situation : n'a pas vraiment intégré qu'elle est au doc à cause que tout est à distance; ne se définit même pas comme tel; pas l'impression que première expérience de ce type (compare à la transition au secondaire régulier à PEI) Soi : Soutien : famille, copain Stratégie : évitement	Situation : première année très difficile, avec l'arrivée de l'été espérait une amélioration, mais trouve ça pire; transition très confrontante, a mis en lumière ses difficultés, sortait beaucoup de sa zone de confort Soi : dégradation de son état psychologique Soutien : a contacté services psy de l'uni Stratégie : évitement et procrastination
Contexte pandémique	Avantage : examens et travaux à domicile perçus comme facilitants Désavantage : stress lié à la rentrée à distance	Désavantage : a grandement contribué aux difficultés, impression qu'elle aurait eu beaucoup plus de soutien en présentiel	Désavantages : Impacts sur les cours, la motivation et l'accès aux ressources

Tableau A8 Morgane : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition

Temps Dimension	T1-Fin du bac (Mai-2020)	T2-Post 1 ^{ère} session au doc (Janvier-2021)	T3-Post 1 ^{ère} année au doc (Juillet 2021)
Santé mentale (Keyes)	Florissante; DX TAG/TDA bien gérés selon elle; stress élevé; voudrait recommencer à consulter	Modérée; anxiété très élevée, a recommencé à consulter en psycho; veut prendre médication	Moyenne; a consulté et a commencé une médication pour l'anxiété et des symptômes dépressifs
Persévérance (Tinto)	Antécédents, caractéristiques personnelles et objectifs : engagement fort dans les études; déjà intégrée dans son labo de recherche; se projette dans la clinique; projet recherche en réflexion	Expériences institutionnelles / intégration : performance académique; bonne intégration, cohésion avec cohorte en neuro; a changé son projet de recherche; a aussi décidé faire double profil neuro et clinique; a remis en question ses intentions de faire le RI; impression d'un décalage entre les efforts qu'elle met VS les profs/département	Buts et résultat : désir de poursuivre; a fait les changements qu'elle souhaite mettre en place; remises en question de ses intentions à long terme
Adaptation (Schlossberg)	Situation : transition anticipée et perçue comme positive, malgré l'incertitude; stress contribuant (santé fragile membre famille); motivation intrinsèque Soi : confiance en elle/d'adaptabilité Soutien : direction recherche très présente, copain, famille Stratégie : mobilisation ou retrait	Situation : beaucoup d'adaptation, a trouvé première session difficile; beaucoup de responsabilités à jongler en même temps; enjeux personnels qui l'ont aussi affecté; pas première transition de ce type (compare transition secondaire/Cégep) Soi : satisfaction, ne croit pas qu'elle pouvait être plus prête qu'elle était, beaucoup de choses hors de son contrôle Soutien : copain, famille Stratégie : gestion du stress difficile, peut être dans l'évitement	Situation : année perçue comme difficile, mais reste engagée et motivée Soi : ressent qu'elle s'ajuste, Soutien : copain Stratégie : reprise de contrôle
Contexte pandémique	Désavantages : isolement	Désavantages : vécu pénible et monotone; projet de déménagement reporté; impact sur relation amoureuse	

Tableau A9 Sophie : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition

Temps Dimension	T1-Fin du bac (Mai-2020)	T2-Post 1^{ère} session au doc (Janvier-2021)	T3-Post 1^{ère} année au doc (Juillet 2021)
Santé mentale (Keyes)	Modérée; anxiété importante, perfectionnisme qui l'amène à s'épuiser, prend une médication, désir de consulter en psycho	Modérée; anxiété en lien avec école a diminué, mais anxiété importante en lien avec pandémie, prend encore médication	Bonne; a commencé à consulter, mais sent qu'elle va mieux
Persévérance (Tinto)	Antécédents, caractéristiques personnelles et objectifs : engagement dans les études, mais travaille aussi en parallèle dans un domaine connexe (surtout l'été); intentions claires (clinique), mais se questionne sur son profil (clinique vs neuro)	Expériences institutionnelles / intégration : se sent à la bonne place; se projette dans la profession; se questionne sur la population (enfant/adulte); s'attendait à ce que ce soit vraiment plus difficile/chargé; ne se sent pas vraiment intégrée au niveau social; pas vraiment de lien avec sa directrice (indisponible)	Buts et résultat : désir de poursuivre, mais surtout de finir, doc est vraiment perçu comme un passage obligé temporaire pour atteindre objectif professionnel
Adaptation (Schlossberg)	Situation : transition anticipée et perçue comme positive, mais surtout comme un passage obligé Soi : aimerait se sentir plus prête, mais ne sait pas comment, se sent dans le néant; confiance en elle/capacités d'adaptabilité Soutien : famille (mais distance), copain Stratégie : proactivité	Situation : impression de peu de changements; adaptation surtout en lien avec la pandémie; première expérience de ce type Soi : plus ou moins satisfaite Soutien : copain Stratégie : modifier attentes	Situation : deuxième session plus difficile au niveau académique; Soi : doc n'est pas plus investi que nécessaire Soutien : Stratégie : a travaillé beaucoup à changer son « mindset », être moins dans la performance
Contexte pandémique	Avantages : être à la maison donne plus de temps, se sent moins débordée, anxieuse Désavantage : limite au niveau du soutien social	Désavantages : impact sur la qualité de la formation/apprentissages (moins de pratique); mauvaise gestion du département	Avantages : être à la maison rend les cours plus faciles (moins de temps à étudier), plus travaux qu'elle avait le temps de faire

Tableau A10 Caroline : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition

Temps Dimension	T1-Fin du bac (Mai-2020)	T2-Post 1 ^{ère} session au doc (Janvier-2021)	T3-Post 1 ^{ère} année au doc (Juillet 2021)
Santé mentale (Keyes)	Florissante ; certaine anxiété avec ruminations et symptômes de panique, sentiment de trop-plein	Florissante ; certaine anxiété sociale	Moyenne ; se sent à bout de souffle, va commencer à consulter et prendre médication pour anxiété et épuisement
Persévérance (Tinto)	Antécédents, caractéristiques personnelles et objectifs : engagement dans les études; intentions claires (plan et échéancier fait avec directrice)	Expériences institutionnelles / intégration : ne se sent pas intégrée, peu de contacts avec les autres étudiant.e.s; est satisfaite de son choix de labo (avait hésité); certaine remise en question quant au choix de l'Uni (parcours + long UQAM)	Buts et résultat : désir de poursuivre, mais anticipe la deuxième année si elle est aussi à distance
Adaptation (Schlossberg)	Situation : transition anticipée, perçue comme anxiogène/difficile, surtout en raison du changement d'uni/déménagement et contexte pandémie Soi : se sent préparée, mais stressée Soutien : parents, copain Stratégie : mobilisation ou parfois évitement quand humeur plus déprimée	Situation : beaucoup d'adaptation, première session perçue comme difficile à cause de la pandémie surtout; première expérience de ce type (déménagement) Soi : pas vraiment l'impression d'être au doc (tout à distance), impression d'avoir dû se débrouiller par elle-même Soutien : copain, sinon loin de son entourage, jumelage Stratégie : nuancer croyances ou évitement	Situation : première année perçue comme très difficile (isolement, pas de vie sociale) Soi : ses objectifs font du sens malgré les défis; se sent à la bonne place au doc Soutien : Stratégie : nuancer croyances, optimisme
Contexte pandémique	Avantages : activités sociales annulées, plus de temps sur le plan scolaire Désavantages : difficultés à garder un bon équilibre de vie, difficile de s'orienter sur les plateformes de la nouvelle Uni, diminution de la motivation p/r à la transition	Désavantages : méconnaissance du campus et des ressources universitaires	Avantages : projet de recherche adapté en ligne, meilleur « reach out » Désavantages : perçu comme facteur principal dans la dégradation de l'état psy et motivation à persévérer, isolement marqué

Tableau A11 Virginie : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition

Temps Dimension	T1-Fin du bac (Mai-2020)	T2-Post 1 ^{ère} session au doc (Janvier-2021)	T3-Post 1 ^{ère} année au doc (Juillet 2021)
Santé mentale (Keyes)	Florissante; symptomatologie anxieuse, anxiété sociale	Modérée; anxiété de performance (+ qu'au bac), exigences élevées envers elle, a commencé suivi psycho	Moyenne; anxiété encore très présente, ruminations p/r charge de travail/responsabilités; sentiment de pilote automatique
Persévérance (Tinto)	Antécédents, caractéristiques personnelles et objectifs : engagement fort dans les études; déjà très investie dans son labo; plan et projets en cours; se projette après le doc	Expériences institutionnelles / intégration : performance académique; certaines difficultés avec direction; pas vraiment de sentiment de cohésion sociale; comparaison avec les étudiant.e.s plus avancé.e.s; s'est beaucoup questionné sur son choix de profil (sentiment d'imposteur p/r à la clinique)	Buts et résultat : désir de poursuivre, doc est un processus pour arriver à ses objectifs professionnels; s'est questionné sur ses intentions et la nécessité de ce parcours pour faire ce qu'elle veut
Adaptation (Schlossberg)	Situation : transition anticipée et perçue comme plus graduelle à distance (moins motivant); motivation intrinsèque Soi : préparation active; le doc c'est une vocation; anticipe un peu les exigences de sa direction Soutien : plus introvertie/isolée, proximité relationnelle peut être difficile Stratégie : proactivité; évitement émotionnel	Situation : stress concurrent : difficultés relationnelles (deuil relation sign.) Soi : doc est vraiment important pour elle, impression qu'elle s'est bien adaptée au travail à distance, anticipe le retour en présentiel; première expérience de ce type; sentiment de continuité avec le bac Soutien : n'a pas utilisé les ressources mises à disposition Stratégie : inhibition	Situation : se sent motivée par le volet recherche, anticipe vraiment le volet clinique et la charge de la deuxième année (retour en présentiel) Soi : état qui reste préoccupé Soutien : entourage, sentiment de solitude présent Stratégie :
Contexte pandémique	Avantages : réduction du stress associé à la charge en fin de session; début doc à distance = « light exposure » Désavantage : moins motivant	Désavantages : formule d'accueil pas intéressante (vidéos en ligne); importante perturbation des habitudes de vie (sommeil, appétit) = fatigue ++	Désavantage : moins d'énergie pour entretenir ses liens sociaux

Tableau A12 Anne : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition

Temps Dimension	T1-Fin du bac (Mai-2020)	T2-Post 1^{ère} session au doc (Janvier-2021)	T3-Post 1^{ère} année au doc (Juillet 2021)
Santé mentale (Keyes)	Florissante ; se décrit comme stressée et sensible; fatigue affecte humeur	Florissante ; sensibilité humeur affectée par les changements saisonniers, diminution énergie et motivation	Moyenne : hiver plus difficile; plus d'anxiété, de fatigue, plus sensible
Persévérance (Tinto)	Antécédents, caractéristiques personnelles et objectifs : engagement fort dans les études, déjà intégrée à son labo; étapes du processus ne sont pas claires	Expériences institutionnelles / intégration : performance académique; se sent très stimulée, atteint ses objectifs; soutien du labo très significatif; accès à un bureau (soutient social)	Buts et résultat : désir de poursuivre; ne remet rien en question; anticipe un peu le retour en présentiel
Adaptation (Schlossberg)	Situation : transition anticipée et perçue comme positive; motivation intrinsèque; déménagement Soi : l'idée du doc est encore floue, se sent encore comme au bac; le perçoit comme un beau défi; préparation active Soutien : amies, mère, copain Stratégie : gestion du stress	Situation : chargé, mais se sentait prête; première expérience de ce type Soi : motivation perdue, se sent à sa place, certitude qu'elle fait la bonne chose, ne remet rien en question; confiance en soi/capacités d'adaptabilité Soutien : copain, labo Stratégie : action, optimisme	Situation : deuxième session plus difficile : isolement accru, baisse motivation Soi : essoufflement associé à la performance Soutien : copain Stratégie : action
Contexte pandémique	Avantage : sauve du temps Désavantage : aspects sociaux impactés négativement	Avantage : fort engagement au niveau académique Désavantages : insatisfaction d'un point de vue social, sentiment d'exclusion	Avantage : mise en lumière des enjeux sociaux/manques de ressources

Tableau A13 Florian : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition

Temps Dimension	T1-Fin du bac (Mai-2020)	T2-Post 1^{ère} session au doc (Janvier-2021)	T3-Post 1^{ère} année au doc (Juillet 2021)
Santé mentale (Keyes)	Florissante ; sentiment d'essoufflement associé à l'équilibre de vie (chargé)	Florissante ; isolement difficile	Florissante ; aimerait consulter selon lui nécessaire comme futur psy
Persévérance (Tinto)	Antécédents, caractéristiques personnelles et objectifs : a complété autre programme avant; plan et intentions claires; certaine fébrilité p/r à l'aspect clinique	Expériences institutionnelles / intégration : satisfaction avec son choix d'Uni; pas de remise en question; intérêt clinique fort; pas vraiment d'appartenance à cohorte	Buts et résultat : désir de poursuivre; anticipe positivement le retour en présentiel (contacts sociaux); se projette dans le futur
Adaptation (Schlossberg)	Situation : transition anticipée et perçue comme positive; motivation intrinsèque soutenue par soutien partenaire; changement d'Uni Soi : se sent prêt; pas d'appréhension p/r parcours (curiosité) Soutien : copain Stratégie : action	Situation : première expérience de ce type (prog. axé sur les compétences); plus graduel à distance (moins de pression sociale) Soi : impression que son rôle d'étudiant prend toute la place Soutien : entourage Stratégie : structure	Situation : certain sentiment d'être dépassé par les apprentissages en clinique VS bac très théorique Soi : confiance en soi, s'adapte bien Soutien : Stratégie :
Contexte pandémique	Avantage : gestion du temps plus facile	Désavantage : difficulté liée au manque d'accès aux informations et aux contacts informels	Désavantage : moins bon équilibre de vie

Tableau A14 Oscar : Résumé détaillé de l'expérience individuelle de transition

Temps Dimension	T1-Fin du bac (Mai-2020)	T2-Post 1^{ère} session au doc (Janvier-2021)	T3-Post 1^{ère} année au doc (Juillet 2021)
Santé mentale (Keyes)	Florissante ; fluctuations importantes au niveau de l'humeur; régulation émotionnelle difficile; TDAH probable, antécédent dépression/idées suicidaires	Modérée ; sentiment important d'épuisement, diminution de la motivation, symptomatologie dépressive (flashs suicidaires), en attente de services; prend médication	Moyenne ; a consulté pour anxiété et symptomatologie dépressive, va mieux depuis fin de session
Persévérance (Tinto)	Antécédents, caractéristiques personnelles et objectifs : engagement fort dans les études; se projette; certaine anticipation des stages	Expériences institutionnelles / intégration : a pensé à abandonner; remet en question son intérêt pour la recherche; se sent intégré dans la sphère recherche/cours (continuité du bac); sentiment d'appartenance important à sa cohorte	Buts et résultat : désir de poursuivre; se projette dans le futur; a hâte au volet clinique
Adaptation (Schlossberg)	Situation : transition anticipée et perçue comme positive; motivation intrinsèque (certaine pression familiale); changement d'uni/déménagement; stress financier; enjeux familiaux Soi : estime de soi fragile; Soutien : mère, chat Stratégie : proactif	Situation : première session difficile; stress de performance; pas perception que c'est une première expérience de ce type (bac); déménagement difficile; enjeux familiaux Soi : doute de lui, de ses compétences; de sa capacité à réussir/compléter le programme; confiance ébranlée Soutien : amis du doc Stratégie : proactif ou dans l'évitement	Situation : deuxième session aussi difficile, année de grands défis; peu de changements ressentis en lien avec le doc, plus par rapport à lui Soi : se sent plus outillé et confiant pour les prochaines années Soutien : direction de recherche, amis du doc Stratégie : mobilisation, recherche de soutien
Contexte pandémique	Avantage : Diminution de la charge Désavantage : fin de son bac/de sa « vie » dans cette ville à distance; événements sociaux annulés (collation des grades)	Désavantage : activités extra-académiques annulées ou déplacées à distance	Désavantages : isolement accru, changements au niveau du projet de recherche

BIBLIOGRAPHIE

- Acle-Tomasini, G., Martínez-Basurto, L. M., et Lozada-García, R. (2016). Bridging the gap between theory and practice: Ecological risk/resilience model contributions to special education. *Creative education*, 7(7), 1093-1110.
<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77114>
- American College Health Association (ACHA). *National College Health Assessment II: Undergraduate student reference group, Executive Summary Spring 2018*. Silver Spring, MD: American College Health Association, 2018. <https://urls.fr/F2A7zZ>
- American Psychiatric Association (APA). (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Anderson, M. L., Goodman, J., et Schlossberg, N. K. (2012). *Counseling adults in transition: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world*. Fourth edition. Springer Publishing Company. <https://urls.fr/IMbKO7>
- Anderson, M. L., Goodman, J., et Schlossberg, N. (2021). *Counseling Adults in Transition: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world*, Fifth edition. Springer Publishing Company.
- Ashar, H., et Skenes, R. (1993). Can Tinto's student departure model be applied to nontraditional students?. *Adult education quarterly*, 43(2), 90-100.
<https://doi.org/10.1177/0741713693043002003>
- Baghoori, D., Roduta Roberts, M., et Chen, S. P. (2024). Mental health, coping strategies, and social support among international students at a Canadian university. *Journal of American college health*, 72(8), 2397-2408.<https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2114803>
- Barclay, S. R. (2017). Schlossberg's transition theory. *College student development: Applying theory to practice on the diverse campus*, 23-34.
- Bariola, E., Lyons, A. and Lucke, J. (2017). Flourishing among sexual minority individuals: Application of the dual continuum model of mental health in a sample of lesbians and gay men. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity* 4(4): 43–53.
<https://doi.org/10.1037/sgd0000210>

- Barnett, D. L. (2008). *Experiences influencing degree completion articulated by doctoral students in education administration* (Dissertation). University of Louisville.
<https://doi.org/10.18297/etd/74>
- Bédard, D., Lison, C., Dalle, D., Côté, D. J. et Boutin, N. (2012). Problem-based and project-based learning in engineering and medicine: Determinants of students' engagement and persistence. *Interdisciplinary Journal for Problem-Based Learning*, 6(2), 7-30.
<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1355>
- Bégin, C. (2020). *Rapport de la table de concertation : Persévérance et réussite aux études*. UQAM
<https://rectorat.uqam.ca/tables-de-concertation/>
- Bérard, J., Bouchard, J., et Roberge, V. (2019). *Enquête « sous ta façade » : enquête panquébécoise sur la santé psychologique étudiante, automne 2018*. Rapport de l'Union Étudiante du Québec.
<https://unionetudiante.ca/fr/sous-ta-facade>
- Bérard, J., Bouchard, J., Fournier, A-V., et Marcil, J. (2021). *Enquête courte sur la santé psychologique étudiante au Québec en temps de pandémie de la Covid-19*. Rapport de l'Union Étudiante du Québec. <https://unionetudiante.ca/fr/un-plan-pour-nous>
- Bonin, S. (2020). *Référentiel de données sur la réussite des études: premier, deuxième et troisième cycles universitaires*. Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec.
- Bridges, W. (2004). *Transitions: Making Sense Of Life's Changes*. Balance.
<https://wmbridges.com/about/what-is-transition/>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.2307/j.ctv26071r6>
- Choi, A. N., Curran, G. M., Morris, E. J., Salem, A. M. E., Curry, B. D., et Flowers, S. K. (2019). Pharmacy students' lived experiences of academic difficulty and tinto's theory of student departure. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(10), 7447.
<https://doi.org/10.5688/ajpe7447>

- Choi, K. H., Buskey, W., et Johnson, B. (2010). Evaluation of counseling outcomes at a university counseling center: The impact of clinically significant change on problem resolution and academic functioning. *Journal of counseling psychology*, 57(3), 297. <https://doi.org/10.1037/a0020029>
- Chrysikos, A., Ahmed, E., et Ward, R. (2017). Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(2/3), 97-121. <https://doi.org/10.1108/IJCED-10-2016-0019>
- Comité scientifique de la Grande initiative réseau en Réussite. (2020). *Les leviers de la réussite aux cycles supérieurs dans le réseau de l'Université du Québec*. Université du Québec. <https://docutheque.quebec.ca/id/eprint/160/>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*. Québec, Le Conseil, 217 p. <https://urls.fr/PPtcE0>
- Contreras, E. K. P., Castro, S. E. L., Pacheco, G. A. B., Sizer, M. E. A., Keyes, C. L. M., et Medina, W. P. A. (2017). Fiabilidad y validez de la Escala del Continuum de Salud Mental (MHC-SF) en el contexto ecuatoriano. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 223-232. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1499>
- Couillard, A., Auclair, R. et Duchaine, S. (2018). *Présentation des données de l'Enquête et des pistes de travail, Reçue par le Comité des études de l'Université du Québec*. Université du Québec. https://urls.fr/_M1gaw
- Couturier, E. L. (2023). Diagnostic de la crise en santé mentale au Québec et ses remèdes. *Institut de recherche et d'informations socioéconomiques*. <https://iris-recherche.qc.ca/publications/crise-sante-mentale/>
- Covington, N. V., et Jordan, L. M. (2022). Impact of the Covid-19 pandemic on PhD students in communication sciences and disorders. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 7(2), 512-522. https://doi.org/10.1044/2021_PERSP-21-00137
- David, H., Granger, L., et Colletet, M. (2023). *Santé mentale : des formations qui répondent aux besoins de la population*. Rapport du Groupe de travail sur l'optimisation de la formation en psychologie et en santé mentale. <https://urls.fr/6O9kqX>

- Davidson, C., et Wilson, K. (2013). Reassessing Tinto's concepts of social and academic integration in student retention. *Journal of college student retention: Research, theory et practice*, 15(3), 329-346. <https://doi.org/10.2190/CS.15.3.b>
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- De Caux, B. C., et Shubina, I. (2023). Initial findings of a longitudinal study of wellbeing and mental health among graduate students around the world: The intra-individual impact of a pandemic. *International Journal of Wellbeing*, 13(3). <https://doi.org/10.5502/ijw.v13i3.2775>
- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur: Vers une modélisation du processus de transition académique. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, (116). <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/54153>
- De Clercq, M., et Bournaud, I. (2023). Introduction au dossier: L'accompagnement étudiant dans l'enseignement supérieur: quand objectifs pédagogiques et de réussite s'entremêlent. *Formation et profession*, 31(3), 1-3. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.840>
- De Clercq, M., et Perret, C. (2020). Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (58). <https://doi.org/10.4000/edso.13276>
- DeCuir-Gunby, J. T., Marshall, P. L., et McCulloch, A. W. (2011). Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field methods*, 23(2), 136-155. <https://doi.org/10.1177/1525822X10388468>
- De Paula, W., Breguez, G. S., Machado, E. L., et Meireles, A. L. (2020). Prevalence of anxiety, depression, and suicidal ideation symptoms among university students: a systematic review. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(4), 8739-8756. <https://doi.org/10.34119/bjhrv3n4-119>
- Descheneau-Guay, A. (2020). *Dossier CAPRES : Transitions interordres et intercycles en enseignement supérieur*. CAPRES. Québec. <https://archivesoresquebec.ca/id/eprint/41>
- Descheneau-Guay, A. (2021). *Dossier CAPRES : Persévérance en enseignement supérieur*. CAPRES. Québec. <https://archivesoresquebec.ca/id/eprint/39/>

- DeVries, K., Santo, J., et Casas, J. (2022). Diverse college students' cultural background and college persistence. *Journal of College Orientation, Transition, and Retention*, 29(2). <https://doi.org/10.24926/jcotr.v29i2.4655>
- Doorn, A. V., Békés, V., et Zweig, R. A. (2022). Clinical psychology graduate students: Lessons learned from a sudden transition to online education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 8(4), 279. <https://doi.org/10.1037/stl0000317>
- Doré, I., O'Loughlin, J. L., Sabiston, C. M., et Fournier, L. (2017). Psychometric evaluation of the mental health continuum–short form in French Canadian young adults. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 62(4), 286-294. <https://doi.org/10.1177/0706743716675855>
- Dupont, S., De Clercq, M., et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (191), 105-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>
- Dupuis, A., Lane, J., Soulard, A., Desrosiers, J., Morin, P., Jasmin, E., Collard, B., et Faucher, J. (2023). L'évaluation de l'implantation et des retombées du service des aides à la vie étudiante en milieu universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(39 (3)). <https://doi.org/10.4000/ripes.5293>
- Ecclestone, K., Biesta, G., et Hughes, M. (2009). Transitions in the lifecourse: the role of identity, agency and structure. In K. Ecclestone, G. Biesta et M. Hughes (Eds.), *Transitions and Learning through the Lifecourse* (pp. 1 - 15). London : Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203867617>
- Elder Jr, G. H., Johnson, M. K., et Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In J.T. Mortimer and M.J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1
- El-Ghoroury, N. H., Galper, D. I., Sawaqdeh, A., et Bufka, L. F. (2012). Stress, coping, and barriers to wellness among psychology graduate students. *Training and education in professional psychology*, 6(2), 122. <https://doi.org/10.1037/a0028768>
- Eriksson, M., Ghazinour, M., et Hammarström, A. (2018). Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: what is their value for guiding public mental health policy and practice?. *Social Theory et Health*, 16(4), 414-433. <https://doi.org/10.1057/s41285-018-0065-6>

- Eskin, M., Sun, J. M., Abuidhail, J., Yoshimasu, K., Kujan, O., Janghorbani, M., ... et Voracek, M. (2016). Suicidal behavior and psychological distress in university students: a 12-nation study. *Archives of suicide research*, 20(3), 369-388.
<http://dx.doi.org/10.1080/13811118.2015.1054055>
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., et Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature biotechnology*, 36(3), 282-284.
<https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Fonds de recherche du Québec. (2016). *Bonifier le doctorat... Que recommandent les étudiantes-chercheuses et les étudiants-chercheurs?*. Comité intersectoriel étudiant.
<https://frq.gouv.qc.ca/comite-intersectoriel-etudiant/>
- Gale, T., et Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in higher education*, 39(5), 734-753.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Gallagher, F. (2014). La recherche descriptive interprétative. Dans N. Corbière, M. et Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (chap. 1, p. 5-25). Presses de l'Université de Montréal.
- Gardner, S. K., et Barnes, B. J. (2007). Graduate student involvement: Socialization for the professional role. *Journal of college student development*, 48(4), 369-387.
<https://doi.org/10.1353/csd.2007.0036>
- Gilmour, H. (2014). *Santé mentale positive et maladie mentale*. Rapport. Statistique Canada.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-003-x/2014009/article/14086-fra.pdf>
- Gingras, M., et Sylvain, M. (1998). Le modèle de Schlossberg pour expliquer les transitions personnelles et professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(3), 339-352.
<https://doi.org/10.3406/binop.1998.1244>
- Golde, C. M. (1998). Beginning graduate school: explaining first-year doctoral attrition. *New directions for higher education*, 101, 55-64. <https://doi.org/10.1002/he.10105>
- González-Betancor, S. M., et Dorta-González, P. (2020). Risk of interruption of doctoral studies and mental health in PhD students. *Mathematics*, 8(10), 1695.
<https://doi.org/10.3390/math8101695>

- Goodman, J., et Pappas, J. G. (2000). Applying the Schlossberg 4S transition model to retired university faculty: does it fit?. *Adultspan Journal*, 2(1), 15-28. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0029.2000.tb00088.x>
- Goodman, J., Schlossberg, N. K., et Anderson, M. L. (2006). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory (3rd ed.)*. Springer Publishing Company. <https://urls.fr/s7j7aN>
- Greene, M. J. (2013). Transitioning into, through, and out of graduate school: A theoretical model. *Canadian Journal of Career Development*, 12(1), 49-57. <https://cjcd-rcdc.ceric.ca/index.php/cjcd/article/view/208>
- Greene, M. (2015). Come hell or high water: doctoral students' perceptions on support services and persistence. *International Journal of doctoral Studies*, 10, 501. <https://doi.org/10.28945/2327>
- Guiffrida, D. A. (2003). African American student organizations as agents of social integration. *Journal of College Student Development*, 44(3), 304-319. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0024>
- Hamel, S., Lavoie, A. M., Morneau-Sévigny, F., et Belleville 1, G. (2021). Détresse psychologique chez les étudiants universitaires: recension systématique et méta-analyse. *Revue québécoise de psychologie*, 42(3), 197-226. <https://doi.org/10.7202/1084585ar>
- Hamza, C. A., Ewing, L., Heath, N. L., et Goldstein, A. L. (2021). When social isolation is nothing new: A longitudinal study on psychological distress during Covid-19 among university students with and without preexisting mental health concerns. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 62(1), 20. <https://doi.org/10.1037/cap0000255>
- Iasiello, M., et Van Agteren, J. (2020). Mental health and/or mental illness: A scoping review of the evidence and implications of the dual-continua model of mental health. *Evidence Base: A journal of evidence reviews in key policy areas*, (1), 1-45. <https://doi.org/10.21307/eb-2020-001>
- Institut national de santé publique du Québec. (2025). *Expertises : Santé mentale*. <https://www.inspq.qc.ca/sante-mentale>
- Kee, C. E. (2021). The impact of Covid-19: Graduate students' emotional and psychological experiences. *Journal of human behavior in the social environment*, 31(1-4), 476-488. <https://doi.org/10.1080/10911359.2020.1855285>

- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 43(2), 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 539. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: a complementary strategy for improving national mental health. *American psychologist*, 62(2), 95. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Keyes, C. L., Dhingra, S. S., et Simoes, E. J. (2010). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness. *American journal of public health*, 100(12), 2366-2371. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.192245>
- Keyes, C. L., Eisenberg, D., Perry, G. S., Dube, S. R., Kroenke, K., et Dhingra, S. S. (2012). The relationship of level of positive mental health with current mental disorders in predicting suicidal behavior and academic impairment in college students. *Journal of American college health*, 60(2), 126-133. <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.608393>
- Keyes, C.L.M. (2013). Promoting and protecting positive mental health: early and often throughout the lifespan. Dans Keyes (dir.), *Mental well-being: international contributions to the study of positive mental health* (p. 11-28). Springer.
- Khumalo, I. P., Appiah, R., et Fadiji, A. W. (2022). Measuring positive mental health and depression in africa: a variable-based and person-centred analysis of the dual-continua model. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.885278>
- Lakhal, S., Mukamurera, J., Bédard, M. E., Heilporn, G., et Chauret, M. (2020). Features fostering academic and social integration in blended synchronous courses in graduate programs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0180-z>
- Lanoville, C., Bergeron, J., Martin-Roy, S., Allaire, S., Veilleux, M., Demers, S., et Staiculescu, R. (2025). *Soutenir les transitions vers les études supérieures par la collaboration interordres*. Rapport de recherche final présenté à l'Université du Québec dans le cadre du projet Transitions réussies vers les études supérieures : un défi interordres. Université du Québec. <https://urls.fr/p4xCT3>

- Lauzier-Jobin, F., Brunson, L., et Olson, B. (2025). Introduction to the special issue on critical realism. *Journal of Community Psychology*, 53(1), e22981. <https://doi.org/10.1002/jcop.22981>
- Lee, D., Olson, E. A., Locke, B., Michelson, S. T., et Odes, E. (2009). The effects of college counseling services on academic performance and retention. *Journal of College Student Development*, 50(3), 305-319. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0071>
- Lee, J., Donlan, W., et Brown, E. F. (2010). American Indian/Alaskan Native undergraduate retention at predominantly White institutions: An elaboration of Tinto's theory of college student departure. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 12(3), 257–276. <https://doi.org/10.2190/CS.12.3.a>
- Levinson, D. J., with Darrow, C.N., Klein, E. B., Levinson, M.G., et McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Linden, B., Boyes, R., et Stuart, H. (2021A). Cross-sectional trend analysis of the NCHA II survey data on Canadian post-secondary student mental health and wellbeing from 2013 to 2019. *BMC Public Health*, 21(1), 590. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10622-1>
- Linden, B., Monaghan, C., Zheng, S., Rose, J., et Mahar, A. (2021). A cross-sectional analysis of the impact of Covid-19 related stressors on Canadian University students' mental health and wellbeing. ResearchSquare. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-971271/v1>
- Linden, B., Stuart, H., et Ecclestone, A. (2023). Trends in post-secondary student stress: a pan-Canadian study. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 68(7), 521-530. <https://doi.org/10.1177/07067437221111365>
- Litalien, D. (2014). *Persévérance aux études de doctorat (Ph. D.): modèle prédictif des intentions d'abandon*. (Thèse). Université Laval. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/25099>
- Longwell-Grice, R. and Longwell-Grice, H. (2008). Testing tinto: how do retention theories work for first-generation, working-class students?. *Journal of College Student Retention: Research, Theory et Amp; Practice*, 9(4), 407-420. <https://doi.org/10.2190/cs.9.4.a>
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Lanham, MA: Rowman et Littlefield Publishers.

- Lovitts, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in higher education*, 30(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>
- MacKean, G. (2011, June). *Mental health and well-being in post-secondary education settings*. In CACUSS preconference workshop on mental health. <http://cacuss-campusmentalhealth.ca/about.html>
- Magalhães, E. (2024). Dual-factor models of mental health: A systematic review of empirical evidence. *Psychosocial intervention*, 33(2), 89-102. <https://doi.org/10.5093/pi2024a6>
- Malik, S., Bessaha, M., Scarbrough, K., Younger, J., et Hou, W. (2023). Self-reported depression and anxiety among graduate students during the Covid-19 pandemic: Examining risk and protective factors. *Sustainability*, 15(8), 6817. <https://doi.org/10.3390/su15086817>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage Publications.
- McGaffin, B. J., Deane, F. P., Kelly, P. J., et Ciarrochi, J. (2015). Flourishing, languishing and moderate mental health: Prevalence and change in mental health during recovery from drug and alcohol problems. *Addiction Research et Theory*, 23(5), 351-360. <https://doi.org/10.3109/16066359.2015.1019346>
- Mental Health Research Canada (MHRC). (2020). *Mental Health During Covid-19 Outbreak: Poll #3*. Pollara strategic insights. <https://urls.fr/xJ0OoZ>
- Miles, M. B., et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Taux d'obtention d'un diplôme universitaire : baccalauréat, maîtrise et doctorat*. <https://urls.fr/Ay58b9>
- Monfette, O. (2016). Analyse conceptuelle de la persévérance aux études postsecondaires. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 7(2). <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30752>
- Mucchielli, A. (1995). La notion de paradigme. *Le Psychologue*, 11-14. <https://doi.org/10.3917/puf.mucch.1995.01>

- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.mucch.2009.02>
- Murray, C. J., Vos, T., Lozano, R., Naghavi, M., Flaxman, A. D., Michaud, C., ... et Haring, D. (2012). Disability-adjusted life years (DALYs) for 291 diseases and injuries in 21 regions, 1990–2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010. *The lancet*, 380(9859), 2197-2223. <https://urls.fr/f7C5OX>
- Naumann, S., Matyjek, M., Bögl, K., et Dziobek, I. (2022). doctoral researchers' mental health and PhD training satisfaction during the German Covid-19 lockdown: Results from an international research sample. *Scientific Reports*, 12(1), 22176.
<https://doi.org/10.24085/jsaa.v9i1.1429>
- Nyar, A. (2021). The 'Double transition' for first-year students: understanding the impact of covid-19 on South Africa's first-year university students. *Journal of Student Affairs in Africa*, 9(1), 77-92. <https://doi.org/10.24085/jsaa.v9i1.1429>
- Observatoire sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur (OSMÉES). (2025). *Enquête sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur*. <https://osmees.ca/enquete-sur-la-sante-mentale-etudiante-en-enseignement-superieur/>
- O'Donnell, V. L., Kean, M., et Stevens, G. (2016). *Student transition in higher education*. Report. Higher Education Academy. <https://urls.fr/KANHo3>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *Education at a Glance 2013: Highlights*. http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (1946). *Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé*. <https://www.who.int/about/governance/constitution>
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2025). *Santé mentale*. https://www.who.int/fr/health-topics/mental-health#tab=tab_1
- O'Toole, L., Hayes, N. and Mhic Mhathúna, M. (2014). A Bioecological Perspective on Educational Transition. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 140, 121-127.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.396>

- Pageau, D., et Médaille, C. (2005). La recherche institutionnelle au Québec. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 111-126). Presses de l'Université du Québec.
- Paivandi, S., et Milon, A. (2020). La sociologie de l'étudiant en France: entre reproduction et production. *Perspectiva*, 38(3), 1-22. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2020.e67174>
- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. In J.T. Mortimer and M.J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 165-184). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_8
- Parent, S. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la session. *Pédagogie collégiale*, 31(4), 3-8. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37793>
- Park, K. E., Sibalis, A., et Jamieson, B. (2021). The mental health and well-being of master's and doctoral psychology students at an urban Canadian university. *International Journal of doctoral Studies*, 16, 429. <https://doi.org/10.28945/4790>
- Peluso, D. L., Carleton, R. N., et Asmundson, G. J. (2011). Depression symptoms in Canadian psychology graduate students: Do research productivity, funding, and the academic advisory relationship play a role?. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 43(2), 119. <https://doi.org/10.1037/a0022624>
- Peter, T., Roberts, L. W., et Dengate, J. (2011). Flourishing in life: An empirical test of the dual continua model of mental health and mental illness among Canadian university students. *International journal of mental health promotion*, 13(1), 13-22. <https://doi.org/10.1080/14623730.2011.9715646>
- Perugini, M. L. L., de la Iglesia, G., Solano, A. C., et Keyes, C. L. M. (2017). The mental health continuum–short form (MHC–SF) in the Argentinean context: Confirmatory factor analysis and measurement invariance. *Europe's journal of psychology*, 13(1), 93. <https://doi.org/10.5964/ejop.v13i1.1163>
- Petrillo, G., Caso, D., et Capone, V. (2014). Un'applicazione del Mental Health Continuum di Keyes al contesto italiano: Benessere e malessere in giovani, adulti e anziani. *Psicologia della salute: quadrimestrale di psicologia e scienze della salute*, 2, 2014, 159-181. <https://doi.org/10.3280/PDS2014-002010>

- Pritchard, M. E., et Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of college student development*, 44(1), 18-28.
<https://doi.org/10.1353/csd.2003.0008>
- Purnell, S. (2002). *A map, bicycle, and good weather: the transition to undergraduate study*. (doctoral dissertation). Massey University. <http://hdl.handle.net/10179/11017>
- Quinn, J. 2009. Rethinking ‘failed transitions’ to higher education. In K. Ecclestone, G. Biesta and M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse*, (pp.118–29. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203867617>
- Qvortrup, A., et Lykkegaard, E. (2022). Study environment factors associated with retention in higher education. *Higher Education Pedagogies*, 7(1), 37-64.
<https://doi.org/10.1080/23752696.2022.2072361>
- Rashid, T., et Di Genova, L. *La santé mentale des étudiants sur les campus canadiens en 2020-2021 : Les effets persistants de la Covid-19. Perspectives des responsables des affaires étudiantes*. Commission de la santé mentale du Canada (CSMC). <http://cacuss-campusmentalhealth.ca>
- Renn, K. A., et Smith, B. R. (2023). Ecological models in higher education research: Overview and synthesis. *New Directions for Higher Education*, 2023(204), 11-22.
<https://doi.org/10.1002/he.20491>
- Roberts, K., Dowell, A., et Nie, J. B. (2019). Attempting rigour and replicability in thematic analysis of qualitative research data; a case study of codebook development. *BMC medical research methodology*, 19(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12874-019-0707-y>
- Robinson, A. M., Jubenville, T. M., Renny, K., et Cairns, S. L. (2016). Academic and mental health needs of students on a Canadian campus. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 50(2). <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/61100>
- Robitschek, C., et Keyes, C. L. (2009). Keyes's model of mental health with personal growth initiative as a parsimonious predictor. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), 321.
<https://doi.org/10.1037/a0013954>
- Rochette, Julie (2012). *Le stress et l'épuisement chez les étudiants au doctorat en psychologie*. Essai. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 106 p. (Non Publié).
<https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/4470>

- Ryan, S. W., Carlstrom, A. H., Hughey, K. F., et Harris, B. S. (2011). From boots to books: Applying Schlossberg's model to transitioning American veterans. *NACADA Journal*, 31(1), 55-63. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-31.1.55>
- Rummell, C. M. (2015). An exploratory study of psychology graduate student workload, health, and program satisfaction. *Professional Psychology: Research and Practice*, 46(6), 391. <http://dx.doi.org/10.1037/pro0000056>
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805. <https://doi.org/10.7202/016286ar>
- Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The counseling psychologist*, 9(2), 2-18. <https://doi.org/10.1177/001100008100900202>
- Schlossberg, N.K. (1984). *Counselling Adults in Transition: Linking Practice with Theory*. Springer Publishing Company, Inc., New York.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., et Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). Springer Publishing Co.
- Schlossberg, N. K. (2011). The challenge of change: The transition model and its applications. *Journal of employment counseling*, 48(4), 159. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01102.x>
- Schmidt, M., et Hansson, E. (2018). doctoral students' well-being: A literature review. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 13(1), 1508171. <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1508171>
- Shannon, S., Shevlin, M., et Breslin, G. (2022). Psychometric assessment of the mental health continuum-short form in athletes: A bifactor modeling approach. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 17(3), 306-326. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2021-0080>
- Société canadienne de psychologie (2025), Autorisation d'exercer la psychologie, <https://cpa.ca/fr/pratique/practiceregulation/>
- Suart, C., Nowlan Suart, T., Graham, K., et Truant, R. (2021). When the labs closed: Graduate students' and postdoctoral fellows' experiences of disrupted research during the Covid-19 pandemic. *Facets*, 6(1), 966-997. <https://doi.org/10.1139/facets-2020-0077>

- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., et Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of doctoral Studies*, 13, 361-388. <https://doi.org/10.28945/4113>
- Sverdlik, A., et Hall, N. C. (2020). Not just a phase: Exploring the role of program stage on well-being and motivation in doctoral students. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 97-124. <https://doi.org/10.1177/1477971419842887>
- Swain, J. (2018). A hybrid approach to thematic analysis in qualitative research: Using a practical example. *Sage research methods*. <https://doi.org/10.4135/9781526435477>
- Taylor, G., et Ali, N. (2017). Learning and living overseas: Exploring factors that influence meaningful learning and assimilation: How international students adjust to studying in the UK from a socio-cultural perspective. *Education Sciences*, 7(1), 35. <https://doi.org/10.3390/educsci7010035>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125. <https://www.jstor.org/stable/1170024>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 2e édition, Chicago, University Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Tinto, V. (2003). Student success and the building of involving educational communities. *Higher education monograph series, Syracuse University*, 2, 1-11. <https://urls.fr/GBBy4gu>
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next?. *Journal of college student retention: Research, Theory et Practice*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tong, P., et An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in psychology*, 14, 1233925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925>

- Tremblay-Wragg, E., Mathieu-C., S. et Belleville, G. (2017). Favoriser la persévérance chez les étudiants en rédaction de mémoire ou de thèse. *Le Tableau*, 6(3). Pédagogie universitaire, Université du Québec, 2 p. <https://urls.fr/U-U3T7>
- Vasseur, F. (2015). *Dossier CAPRES : Des pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur*. CAPRES. Québec. <https://archives.orel.quebec.ca/id/eprint/32/>
- Viau, R. (2014). Savoir motiver les étudiants. Dans L. Ménard et L. Saint-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Wall, P., Fetherston, C., et Browne, C. (2018). Understanding the enrolled nurse to registered nurse journey through a model adapted from Schlossberg's transition theory. *Nurse education today*, 67, 6-14. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.04.017>
- Whiteford, H. A., Degenhardt, L., Rehm, J., Baxter, A. J., Ferrari, A. J., Erskine, H. E., et Vos, T. (2013). Global burden of disease attributable to mental and substance use disorders: findings from the Global Burden of Disease Study 2010. *The lancet*, 382(9904), 1575-1586. <https://urls.fr/-AL1o2>
- World Health Organization. *Depression and other common mental disorders: global health estimates*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, 2017. <https://urls.fr/xDxzip>
- Wyatt, T., et Oswalt, S. B. (2013). Comparing mental health issues among undergraduate and graduate students. *American journal of health education*, 44(2), 96-107. <https://doi.org/10.1080/19325037.2013.764248>
- Zhou, G. and Zhang, Z. (2014). A study of the first year international students at a canadian university: challenges and experiences with social integration. *Comparative and International Education*, 43(2). <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v43i2.98>